

# **ПЕРЕХОД К ОТКРЫТОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ**

**Часть 2**

**ТИПОЛОГИЗАЦИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ИННОВАЦИЙ**



Федеральное агентство по образованию  
Томский государственный университет

**ПЕРЕХОД К ОТКРЫТОМУ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ**

**Часть 2**

**ТИПОЛОГИЗАЦИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ**

Под редакцией  
д-ра пед. наук Г.Н. Прозументовой

Томск  
2009

УДК 681.3  
ББК Ч 481.283  
П 27

Авторы:

Н.В. Борисанова, Л.В. Веснина, Ж.В. Волкова, Н.В. Волкова, Л.М. Долгова, О.Н. Калачикова, С.Н. Колпаков, И.Ю. Малкова, О.И. Муравьева, Л.А. Никитина, А.В. Петров, С.И. Поздеева, Г.Н. Прозументова, Т.А. Прудникова, Л.А. Соколова, Е.А. Суханова, Е.Г. Сырямкина, Е.В. Файзуллаева

**П 27** Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 448 с.

ISBN 5-94621-286-9

В коллективной монографии представлены результаты второго этапа выполнения программы «Исследование образовательных инноваций: феноменология, типология, топология». Программа разрабатывается и выполняется участниками Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций. В монографии конкретизированы методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций, рассмотрены эмпирическое состояния и характеристики образовательной реальности инноваций, раскрываются их возможности для преодоления антропологического и гуманитарного дефицитов современного образования.

Для широкого круга специалистов, интересующихся методологией и методиками гуманитарного образования, повышением эффективности управления инновационным развитием образования.

**УДК 681.3**  
**ББК Ч 481.283**

**Рецензенты:**

д-р филос. наук Г.И. Петрова  
д-р пед. наук А.А. Веряев

**Школа гуманитарного управления  
и исследования образовательных инноваций  
профессора Г.Н. Прозументовой**

ISBN 5-94621-286-9

© Авторы, 2009

© Томский государственный университет, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	5
<b>1. ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ИННОВАЦИЙ: СТРАТЕГИЯ И МЕТОДИКА ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (Г.Н. Прокументова)</b> .....	14
<b>2. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ: ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОБЫТИЙНОСТИ</b> .....	44
2.1. Гуманитарная школа: опыт и феномен образовательной событийности (Н.В. Волкова) .....	44
2.2. Разработка и реализация программы «Инновационные образовательные технологии»: опыт и феномен образовательной событийности (Ж.В. Волкова) .....	65
2.3. Разработка маркетинговой стратегии в инновационном образовательном учреждении: опыт и феномен образовательной событийности (Т.А. Прудникова) .....	75
2.4. Подготовка студентов к исследовательской работе: опыт и феномен образовательной событийности (Л.А. Никитина) .....	80
<b>3. ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> .....	101
3.1. Образовательная инновация как транскомуникация (О.И. Муравьева) .....	101
3.2. Смыслопорождение как образовательная инновация (Г.Н. Прокументова, О.Н. Калачикова) .....	131
3.3. Образовательная инновация как текстопорождение (А.В. Петров) .....	167
<b>4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ КАК СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРАКТИКИ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> .....	189
4.1. Совместное действие взрослого и ребёнка как образовательная инновация (С.Н. Колпаков) .....	189
4.2. Открытое совместное действие педагога и ребенка как образовательная инновация (С.И. Поздеева) .....	213
4.3. Образовательная инновация как пробно-поисковое действие взрослых и детей (Л.М. Долгова) .....	241

4.4. Образовательная инновация как рефлексивное действие взрослых и детей ( <i>Е.В. Файзуллаева</i> ) .....	266
4.5. Образовательное проектирование: эмпирические признаки и типы ( <i>И.Ю. Малкова</i> ) .....	281
<b>5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ КАК СООРГАНИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> .....	316
5.1. Влияние инноваций на становление образовательной среды учреждения ( <i>Н.В. Борисанова</i> ) .....	316
5.2. Влияние образовательных инноваций на становление норм организации деятельности образовательного учреждения ( <i>Л.А. Сорокова</i> ) .....	343
5.3. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях ( <i>Е.А. Суханова</i> ) .....	372
<b>6. ИННОВАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ИНСТИТУЦИЯ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> .....	397
6.1. Образовательные инновации как формы диалога профессионального сообщества с социальным окружением ( <i>Е.Г. Сырямкина</i> ) .....	397
6.2. Влияние образовательных инноваций на институциональные изменения в региональной системе образования ( <i>Л.В. Веснина</i> ) .....	422

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Масштабы осуществления инноваций в образовании указывают на то, что из отдельных и частных прецедентов инновации превращаются в *условие* и *фактор* развития системы образования. Это объясняет интерес и исследовательскую активность в изучении инновационного образования. В осуществлении, понимании, изучении инноваций выражаются позиции *разных субъектов* влияния на систему образования. Поэтому наряду с широкомасштабными инновациями, осуществляемыми государством и административными «силами», расширяются области изменения образования группами общественного влияния, теми, кто выражает общественные потребности в совершенствовании практики образования, например потребность в реализации компетентностного подхода. У каждого из названных субъектов и направлений реформирования образования свои важные и значимые задачи.

За последнее десятилетие стало понятно, что формируется еще один субъект влияния на инновационное развитие образования – это инновационное сообщество. Возникнув около двадцати лет назад, инновационное движение к настоящему времени утратило энергию революционности и силу романтических устремлений. Однако инициативные группы, порожденные этим движением, создают образовательные практики, в которых разрабатываются и реализуются новые подходы к решению проблем образования. Поэтому не случайно, что, например, в конкурсе школ, внедряющих инновационные программы, проведенном в рамках национального проекта «Образование», именно школы, разрабатывающие свои концепции и подходы к организации образования оказались в списке лидеров. Проект «Образование» проявил особые и «сильные» инновационные практики, оказал поддержку инновационным сообществам школ, продемонстрировал их общественное признание. Однако возможности конкурса ограничены проявлением мест, где «живут» важные и эффективные для совершенствования образования инициативы. Поэтому после проведения

конкурса остается поверхностное представление о том, в чем, собственно, состоит образовательный потенциал и ресурс инициатив на «местах». Можно сказать, что к настоящему времени уже ясно, что на «местах», в школах, реализуются разные и важные инициативы по изменению образования. Но на вопрос, в чем особенность и потенциал инноваций, *осуществляемых участниками практики в отношении своей практики*, нет пока внятных ответов.

Безусловно, реформы образования без поддержки на «местах» не могут быть успешны. Их невысокая эффективность не только у нас, но и в мире объясняется тем, что люди на местах не понимают их смысла и содержания, *поддерживают* инновации (М. Фуллан). Более того, сегодня формируется убеждение, что успех реформ образования зависит от того, в какой мере эти реформы затрагивают изменение качества преподавания и способ взаимодействия взрослых и детей, педагогов и учащихся в самих образовательных учреждениях. Именно изменение качества преподавания, взаимодействия тех, кто учит и учится, должно стать основным содержанием реформ школьной образовательной системы (М. Барбер, М. Муршед). Другими словами, успешность реформирования образования обуславливается поддержкой реформ на местах и тем, затрагивают ли они взаимодействие участников образовательного процесса.

Нам, однако, представляется, что проблема реформирования практики образования еще глубже: в том, созданы ли условия для *порождения* людьми на «местах» инициатив по совершенствованию своего образования, их участия в организации практики. Речь идет не просто о понимании и поддержке людьми предлагаемых инициатив, но о *порождении и реализации* ими своих инициатив по совершенствованию участников образования. Пониманием необходимости такого рода инициатив и участия людей в инновациях объясняется исследовательский интерес к образовательным инновациям, к методологии и методикам их гуманитарного исследования.

Конкретизация положений методологии гуманитарного исследования инноваций и нашего методологического самоопределения была осуществлена в нашей первой книге на эту тему<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 342 с.

Реализуя первую часть нашей исследовательской программы<sup>2</sup>, мы еще раз уточнили методологические основания гуманитарного исследования образовательных инноваций. Главное, определили сами образовательные инновации как поиск и создание человеком *мест «личного присутствия»* в образовании, как «интенциональные акты», устремления, выражающие волю человека к участию в своем образовании, и представили инновации как *личные действия* по участию и влиянию на свое образование. Для проведения феноменологического анализа инноваций сформировалась исследовательская группа, а содержание исследования состояло в описании прецедентов участия, влияния человека на образование, в открытии самими людьми образования как «феномена участия»<sup>3</sup>. Выбор области исследования инноваций осуществлялся каждым членом исследовательской группы, а исследовательское задание состояло в том, чтобы сделать самописание, описать случай (ситуацию), который произошел при его участии, по его воле («вине») и который исследователь хотел бы обсуждать в группе. Исследовательский материал представлял собой очень разные самописания ситуаций участия и влияния. Исследовательская задача формулировалась как:

- проявление мест «личного присутствия» и образовательных «феноменов» участия человека в образовании;
- определение особенностей инновационного образовательного опыта и того, что и как «конструируется» человеком в инновационном опыте;
- выявление феноменов открытия человеком смысла своего участия в изменении практики образования.

Конечно, отдельной задачей и проблемой этого этапа исследования стала разработка *методики феноменологического анализа инноваций*.

При разработке и использовании методики феноменологического описания образовательных инноваций и методики реконструкции инновационного опыта мы сполна пережили сложность преодоления

---

<sup>2</sup> Программа «Исследование образовательных инноваций: феноменология, типология, топология» разрабатывается и реализуется с 2002 г. при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант 04-06-00375а, 2004 г.; грант 05-06-06339а, 2005 г.; грант 07-06-00677а, 2007 г.).

<sup>3</sup> *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.

своего «безымянного», «анонимного» существования в образовании. В сложившейся практике нам редко приходится выступать от своего имени, поэтому при составлении феноменологических описаний мест «личного присутствия» в образовании мы испытывали трудности, когда:

- начинали говорить «Я», т.е. от первого и *единственного* лица;
- разворачивали *сюжет взаимодействия* (поначалу казалось, что эта трудность описания взаимодействия заключается в неумении найти слова. А потом мы понимали, что это от неумения *относиться* к себе и другим как действующим лицам практики образования);
- отвечали на вопросы не только о том, что, где и как мы делали, но о том, *зачем и почему мы делаем* так, а не иначе и что мы понимаем о себе, других, своем образовании, когда участвуем в его организации;
- *размышляли*, учились сомневаться, рассуждать, а не делали сразу обобщения; рассказывали, как это *бывает*, а не доказывали, что *должно быть* так, а не иначе.

В общем, изучая места личного присутствия и явления человека в своем образовании, мы постепенно и с большим трудом овладевали методикой феноменологического описания образовательных инноваций. При этом делать «открытия» оказалось не только увлекательно, но и полезно: ведь «открытия» во время описания, а потом обсуждения и чтения оказывались всегда разными. Обсуждение текстов в исследовательской группе открывало бесконечные возможности нового и всякий раз другого прочтения наших самоописаний. Создание текстов становилось все более осмысленным, помогало открыть свое, личное понимание образования, а гуманитарное исследование представить как весьма «практический» способ организации инновационного образования. Мы так долго и тщательно писали тексты, что я теперь понимаю необходимость и задачи *двух разных методик*, разрабатываемых нами для изучения образовательных инноваций, которые первоначально воспринимались нами как одна. Речь идет об использовании и различении *методики феноменологического описания образовательных инноваций* (изучение «мест личного присутствия» человека в образовании) и *методики рефлексивной реконструкции инновационного образовательного опыта*.

Методика феноменологического описания инноваций – это создание текста самоописания, в котором раскрывается не только *что* случилось, но и *где*, а главное, *как* и *почему* случилось. При создании таких текстов большую роль играют *организация понимания* ситуации и вопросы о том, «как это было», «а что сделал ты», «а как тебя услышали, поняли, сделали», «где все это происходило», «почему так случилось». Отвечая на эти вопросы при обсуждении текстов, мы действительно могли убедиться в справедливости тезиса Г. Шпета о том, что текст – это «не сам смысл, но место смысла». Ведь работая с текстом, мы не только *узнавали* места и действия, которые делали сами, как *свои* места и действия, но и понимали, какой они имеют для нас *смысл*, открывали себя в образовании и образовательный смысл. Практика образования через феноменологические описания ситуаций «личного участия» воспринимается как образовательный опыт, образовательное событие и смысловая реальность человека, участвующего в создании этой практики. Можно сказать, что методика феноменологического описания открывала, что личная связь человека со своим образованием устанавливается только через его участие в создании практики образования.

*Методика реконструкции инновационного опыта* фиксирует исследовательское внимание уже на *действующем* лице и самом *акте* «преодоления» человеком своего тождества с системой образования. И то, как ты подействовал, участвовал, влиял на ситуацию определяет *образовательное содержание* и смысл твоего инновационного опыта. Представив сам инновационный опыт как «разрыв», «преодоление», «усилие», «предельный» случай, необходимо было найти способ его реконструирования: показать, как *факт* участия человека в своем образовании становится *актом его влияния* на практику образования. Методика реконструкции инновационного образовательного опыта позволила нам представить этот опыт как «нецеленаправленный», но осмысленный акт человеческой активности, в котором выражается интенция образовательной «пробы» и *свободного действия* человека в образовании. Методика реконструкции инновационного опыта

– делает акцент на таких *аналитических* процедурах, как *аналитический комментарий* и *аналитическое обобщение*, в которых устанавливаются признаки инноваций как личного действия, *участия и влияния* человека на образование;

– включает в себя феноменологическое описание инноваций как *один из шагов* изучения человеком своей смысловой и образовательной реальности;

– является самопрезентацией человека как действующего и ответственного лица в своем образовании.

Методика реконструкции инновационного опыта позволяет понять то, что смысл образования не «есть», а может быть образован самим человеком, что для образования смысла образования требуются не только теоретические, интеллектуальные, но и «практические» усилия: смысл «живет» и образуется только в инновационном опыте. Использование методики реконструкции позволило конкретизировать представление об образовательных инновациях и самом инновационном опыте как смысловом «скачке» из «повседневности», как акте сознания и смыслообразования, как попытке не только *участия*, но и *влияния* человека на свое образование. Наше исследование показало, что в инновационном опыте и инновациях образование выступает для человека как *создаваемая* им образовательная реальность.

Выполнение нами первой части исследовательской программы, разработка и использование методик гуманитарного исследования инноваций позволили определить содержание реализуемого сегодня этапа в изучении образовательных инноваций.

*Во-первых*, стало понятно, что осуществление инноваций открывает человеку образование как область его участия, влияния, как его *образовательную реальность*. Поэтому необходимо теперь изучить, какова эта *образовательная реальность инноваций*. Конечно, мы понимаем, что для этого требуется построение понятия «образовательная реальность» инноваций. При этом есть два пути: либо теоретическое обобщение, теоретическое *обоснование* понятия и модели образовательной реальности, либо опознавание (идентификация) и обобщение эмпирических признаков того феномена, *явления*, которое *понимается* людьми как образовательная реальность инноваций.

Мы выбрали третий путь: выделение *эмпирических признаков, анализ эмпирического состояния* образовательной реальности (как она понимается участниками инновационных изменений) и типологизация этих признаков для построения понятия образовательной реальности инноваций. Иными словами, мы движемся от понимания к понятию, от эмпирических признаков к их типологизации и концептуализации.

*Во-вторых*, мы обнаружили, что, рождаясь как «пульсация субъективности» и личное действие человека, инновация обуславливает выделение человеком своего *взаимодействия* с другими участниками практики как *предмет образования*. Содержанием образовательной инновации является изменение качества взаимодействия, *создание* реальных и разных форм соорганизации участников инновационного развития образования. Иными словами, реконструкция инновационного опыта открыла, что *реальность* взаимодействия, совместной деятельности участников образовательной практики возникает и определяется их участием в инновациях. Наше открытие состояло в том, что, изучая инновации как акты личного участия педагогов, управленцев в образовании, мы обнаружили, что эти взрослые «замечают» детей, «встречаются» с детьми и друг с другом, только становясь участниками образовательных инноваций. Поэтому взаимодействие и его изменение мы можем рассматривать, как образовательную реальность инноваций. Какой бы области ни касались инновации, их образовательная реальность характеризуется *выделением взаимодействия участников практики как предмета образования*.

*В-третьих*, изучение образовательных инноваций показало, что *реальным субъектом* инноваций выступают общности, объединения участников практики. При этом объединения и общности возникают, *рождаются* в процессе осуществления инноваций, *формируются*, *создавая образовательную реальность*, *оформляются* в процессе ее становления и исследования. Наши исследования пока ничего не «говорят» о том, как происходит *становление* общностей и объединений в качестве субъекта образовательной реальности инноваций. Тем не менее уже понятно, что именно общности занимают *место субъекта* образовательной реальности инноваций. Поэтому необходимо изучить феномены появления общностей, «опознать» признаки и особенности объединений, обуславливаемые их участием в образовательных инновациях.

В целом можно сказать, что обобщение результатов предыдущего этапа исследования образовательных инноваций позволило сформулировать цель настоящего этапа – выделение феномена и эмпирических признаков образовательной реальности инноваций. Задачи исследования: изучение феномена событийности личного присутствия и участия человека в образовании; феномена и признаков реальности

«человеческого измерения» образовательных инноваций; феномена и признаков реальности самоорганизации институционализации образовательных инноваций. Для решения обозначенной цели и задач мы разрабатываем и апробируем в исследовании стратегию и *методику ее типологизации образовательной реальности инноваций.*

С одной стороны, эта методика включает в себя две предыдущие, т.е. феноменологическое описание мест «личного присутствия» человека в образовании и реконструкцию инновационного опыта. Но с другой стороны, в методике типологизации есть собственное содержание – это процедуры опознания *эмпирических признаков, характеристик и зависимостей*, определяющих образовательную реальность инноваций. Поэтому методика типологизации, разрабатываемая и используемая нами для изучения и обоснования образовательной реальности инноваций, включает в себя:

- определение контекста и задачи исследования образовательных инноваций;
- феноменологическое описание «предельных» случаев;
- реконструкцию инновационного опыта;
- выделение эмпирических признаков образовательной реальности инноваций (аналитический комментарий);
- определение эмпирических характеристик, т.е. устойчивых признаков образовательной реальности инноваций (аналитическое обобщение);
- выявление существенных связей и зависимостей, определяющих реальные и возможные эмпирические состояния изучаемого объекта;
- концептуализация содержания и понятия образовательной инновации, образовательной реальности инноваций.

Стратегия исследования образовательной реальности инноваций и методика типологизации разрабатываются нами для выделения эмпирического, концептуального и нормативного уровней ее исследования и обоснования. Однако в настоящее время нами осуществляется только эмпирическая типологизация образовательной реальности инноваций, при этом нами выделены разные области ее изучения. Поэтому методика типологизации используется для эмпирического анализа реальности инновационного опыта, инновационного сообщества, инновационной деятельности (действия) инновационной образовательной организации, институционализации образовательных инноваций.

Результатом настоящего этапа исследования должно стать проявление феномена образовательной реальности инноваций, установление ее эмпирических признаков и состояний. Важным результатом представляется и сама методика типологизации образовательной реальности инноваций, позволяющая реализовать установки их гуманитарного исследования. Надеемся, что в результате проводимого нами исследования удастся проявить потенциал инноваций для преодоления антропологического и гуманитарного дефицита образования.

*Г.Н. Прокументова*

# 1. ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ИННОВАЦИЙ: СТРАТЕГИЯ И МЕТОДИКА ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Последовательное сохранение субъективной точки зрения является единственной... гарантией от подмены мира социальной реальности несуществующим вымышленным миром, сконструированным научным наблюдателем.  
*А. Шюц*

Стратегия и методы изучения образовательных инноваций должны обеспечивать возможность исследования процесса «делания» человеком нового порядка организации образовательной практики. При этом необходимо учитывать, что человек, «делающий» образовательные инновации, находится «внутри» создаваемой им реальности. Поэтому создание практики образования как «актуальной вещи» обуславливается отделением человека-создателя от создаваемой им «вещи», что возможно лишь путем построения и использования специальных средств понимания и объяснения того, что происходит с конструируемой человеком реальностью образования и как она меняется в результате его усилий.

Конечно, осуществление образовательных инноваций меняет их участников. Создание образовательной реальности инноваций для них является процессом самообуславливания, самоконструирования, самосознания, что выражается в постановке и поиске ответа на вопрос о смысле образования и определении образовательного смысла создаваемой реальности инноваций.

Все сказанное означает, что для опознания феномена и признаков становления образовательной реальности инноваций необходима такая стратегия исследования, которая:

– позволит проявить эмпирические особенности *становящихся, формирующихся* объектов;

– может быть *использована* участниками становления образовательной реальности инноваций для понимания и обоснования ими образовательного смысла осуществляемых изменений;

– раскрывает связь, *взаимную обусловленность* становления образовательной реальности инноваций и образовательной общности участников изменения образования.

Для решения такого рода исследовательских задач нами разрабатываются *стратегия субъективации образовательной реальности инноваций* и методика типологизации, которые рассматриваются как средства исследовательского сопровождения становления образовательной реальности инноваций.

***Субъективация образовательной реальности инноваций как стратегия их исследовательского сопровождения.***

Получение научного знания предполагает преодоление «жесткой привязанности к актуальному содержанию опыта», для чего в науке используются приемы и методы замещения объектов обыденного восприятия научными объектами (А. Уайтхед). Поэтому вопрос о том, до какой степени мы можем формализовать «непосредственный опыт реальных, действующих индивидов», человеческое действие и поведение, для которого «конституирующим признаком... является субъективный смысл» (М. Вебер) – этот вопрос и сегодня не теряет своей актуальности. Каким бы ни был ответ на этот вопрос, основным направлением получения нового знания является объективация «непосредственного опыта», движение от создания концептуальных схем к отбору фактов, их систематизации и интерпретации в границах концептуальной схемы. Создание научных «конструктов» организует мышление и определяет результаты научного исследования. И хотя «добывание» научного знания в общественных науках отличается тем, что социальный мир «имеет собственное знание и структуру релевантности для человеческих существ, в нем живущих, думающих и действующих» [12. С. 9], путь добывания знаний остается тем же. Поэтому в социальных науках противоречие между тем, как люди видят, *понимают* мир, и тем, как добываемые ими знания *объясняют* мир социальной действительности, оказывается еще глубже, чем при познании объективного мира в естественных науках.

Существование людей в социальном мире, отмечает А. Шюц, характеризуется тем, что они уже *«проинтерпретировали этот мир в конструктах обыденного мышления повседневной жизни»* [Там же]. Отсюда конструкты, *создаваемые* учеными, являются уже конструктами «второго порядка», которые уводят «далеко в сторону от конструктов, с помощью которых люди в их повседневной жизни переживают... собственное поведение и поведение своих близких» [Там же. С. 10]. Следовательно, конструкты «второго порядка» не позволяют людям понимать и объяснять мир, в котором они живут, и оказываются для них бессмысленными.

Человек в «повседневной жизни находится в биографически детерминированной ситуации», т.е. такой ситуации, которая имеет свою историю и представляет собой «осадок всего предшествующего опыта», организованную данность «наличного знания», «наличные цели». Такого рода «биографически детерминированные ситуации», по А. Шюцу, организованы как «обобщающие типизации» и определяются здравым смыслом как системой типизированных конструктов» [Там же. С. 12–13]. Здравый смысл характеризуется естественной установкой, в которой мир, другие люди воспринимаются и принимаются как «само собой разумеющееся». Это объясняется тем, что человек в повседневной жизни преодолевает «различия индивидуальных перспектив»; происходит формирование способности к постижению объектов окружающего мира как «реально... и потенциально известных», как всеобщего знания: «Такое знание является объективным и безымянным (анонимным), т.е. дистанцировано и независимо от моего и другого определения ситуации, наших уникальных биографических обстоятельств, реальных и потенциальных наличных целей» [Там же. С. 19–16].

В повседневном знании используются конструкты, позволяющие относиться к жизни как к «само собой разумеющемуся» [Там же]. При этом использование конструктов в отношениях между людьми и для понимания их поведения характеризуется «возрастанием анонимности» и тем самым убыванием «полноты содержания», вплоть до замены персонального (субъективного) типа объективным, что означает полное «обезличивание» и «предполагает, что индивиды взаимозаменяемы и идеальный тип осуществления действия относится к поведению кого бы то ни было, чьи действия соответствуют типизированным в конструкте» [12. С. 20].

Существенно, по А. Шюцу, что «конструирование другого как частичной личности, как исполнителя типичных ролей или функций сказывается на процессе самотипизации». Сам человек в отношении с другими тоже вступает «не как целостная личность»: отношения с другими охватывают лишь «определенные слои моей личности». Так что используемые для типизации другого «конструкции здравого смысла обуславливают не только типизацию поведения других, но и собственного поведения. Причем типы рассматриваются, как сами собой разумеющиеся», обращаются в образцы и стандарты поведения. Такого рода типизации в повседневной жизни используются человеком до тех пор, «пока ничто не свидетельствует против их очевидности» [12. С. 21].

Построение новых оснований для восприятия и взаимодействия с другими, для самотипизации человека возможно только через использование им другой исследовательской стратегии для выстраивания своего отношения к миру, жизни. Речь идет о преодолении человеком повседневной типизации через создание им «индивидуальных констелляций» (М. Вебер), конструирование «персонального типа» (А. Шюц), об изготовлении «единственных в своем роде изделий» (Э. Тоффлер). Создание «персонального типа» практики определяется ее субъективной интерпретацией, ее субъективным смыслом. Особое значение при этом имеет *процесс конструирования «персонального типа»*, поскольку именно процесс позволяет обнаружить мотивы, определяющие протекание действия [12. С. 26]. Парадоксальность позиции А. Шюца заключается в том, что свое представление о получении человеком истинного знания, знания, позволяющего ему жить и оставаться человеком в социальном мире, А. Шюц связывает с *субъективацией практики и знаний человека о мире*, с отказом от «повседневной типизации». Для А. Шюца именно сохранение субъективной точки зрения представляется гарантией от «подмены» реального мира вымышленным.

Поставив вопрос о том, зачем в социальных науках обращаться к субъективности действующего лица, этому «тирану социальных наук», А. Шюц отвечает, что просто описывать реально происходящее языком квалифицированных и научно подготовленных наблюдателей не удастся. Для «добросовестного» описания мира, а только оно и является задачей научного мышления, необходимо выстраивание сис-

темы условностей и формирование «позиции наблюдателя» [12. С. 97]. Научная задача наблюдателя социального мира «состоит в описании и объяснении своего собственного переживания этого мира и переживания его другими наблюдателями» [Там же. С. 99]. Ведь социальный мир – это «космос человеческой деятельности», и мы должны изучать этот мир, обращаясь к «действующему лицу социального мира, чьи дела и чувства составляют фундамент всей этой системы». При этом нам надо изучать этот мир не «как нечто заранее готовое и самоочевидное», но как «процесс идеализации и формализации, генезис того знания, коим обладают социальные феномены для нас и действующих лиц» [Там же. С. 101].

В этой связи качество научного знания о социальном мире будет определяться тем, какова «субъективная схема соотнесения» изучаемых феноменов. А основополагающим постулатом для методологии социальных наук является то, что выбрав схему соотнесения, установив ее пределы и возможности, согласовав «содержащиеся в ней термины», необходимо придерживаться этой схемы «до конца» [Там же. С. 102]. Выражение субъективной точки зрения нуждается в построении концептуальной схемы, в рамках которой может интерпретироваться получаемая человеком информация. Такой схемой выступает «конструирование идеальных типов действующих лиц» [Там же. С. 112]. Модель социального мира и его реконструкция содержат в себе «релевантные элементы социального события». Поэтому построение и использование «типов моделей» «в полной мере согласуются с постулатом субъективной точки зрения». А чтобы «ограничить диапазон произвольности» при формировании типа, учитывается ряд постулатов, в том числе постулат релевантности, адекватности, логической согласованности, совместимости [Там же. С. 113–114].

Обобщая представления А. Шюца о стратегии исследования действий, конституирующим признаком которых является субъективный смысл, следует отметить, что при определении этой стратегии ученый формулирует и пытается преодолеть противоречие, характерное для получения знания в науках о человеке. Это противоречие между выражением в исследовании субъективной точки зрения человека на мир, между выражением личного *переживания*, *понимания* мира и использованием разного рода средств и схем *объяснения*, концептуализации, формализации, в которых конституируется *представление*

человека о мире. Трудность разрешения данного противоречия объясняет появление таких схем, представлений, которые хорошо формализованы и объясняют мир, но не позволяют людям понимать этот мир, а значит, оказываются «бессмысленными» для них. На мой взгляд, весьма существенно утверждение о последствиях формализованных объяснений мира для становления самого человека и качества его взаимодействия с другими: средства, используемые человеком для познания мира, определяют, «формализуют не только познание самого этого мира, но и представления людей друг о друге, о самих себе» [12. С. 104]. Так что способ исследования, познания человеком мира отражает не только то, что люди думают о мире, но и то, что и как они думают о себе и друг друге. Разрешение обозначенного противоречия в изучении действий, имеющих субъективный смысл, видится в том, чтобы создать и использовать средства для конструирования человеком «персонального типа» (А. Шюц), «индивидуальных констелляций» (М. Вебер), своих представлений о реальности.

Все вышесказанное позволило определить основания для разработки стратегии и методики исследования образовательной реальности инноваций. Прежде всего я ориентируюсь на методологическое утверждение А. Шюца о том, что наиболее адекватные представления о реальности инноваций можно гарантировать только «сохранением» субъективной точки зрения, что и определило основное направление – разработку стратегии исследования (от *проявления субъективной точки зрения, выражения личного понимания* человеком осуществляемых им изменений практики образования – к объяснению и обоснованию содержания и смысла осуществляемых изменений образования).

При разработке стратегии прежде всего учитывалось, что она должна стать способом разрешения противоречия между *личным пониманием* практики образования и *возможностью ее объяснения, обоснования*. Инновации невозможно изучить как «самоочевидное»: инновации – это мир, «делаемый» человеком. Поэтому стратегия исследования инноваций как «делаемого» человеком мира образования должна стать стратегией *исследовательского сопровождения и осмысления* самим человеком «делаемой» им реальности. Нужно разработать стратегию исследовательского сопровождения процесса *осмысления человеком создаваемой им образовательной реальности*. Поэтому исследовательская стратегия определяет *путь осозна-*

ния и добывания человеком знания о смысле осуществляемых им инноваций.

Задача исследовательской стратегии – *присвоение человеком смысла* создаваемой им образовательной реальности инноваций, выделение себя как создателя, исследователя и «обоснователя» создаваемой реальности образования. Значит, содержание стратегии гуманитарного исследования инноваций определяется границами от открытия человеком феномена своего участия в изменении практики образования, понимания себя как участника и создателя образовательной реальности до оформления своей смысловой позиции, обоснования содержания, границ реальных изменений практики образования, присвоения своего имени создаваемой реальности. Так осуществляется определение реальности как «индивидуальной констелляции», «персонального типа». Такую исследовательскую стратегию я и называю стратегией субъективации образовательной реальности инноваций. Ее особенность в том, что она, являясь стратегией исследовательского сопровождения становления реальности инноваций, представляется и стратегией присвоения реальности инноваций субъективного смысла, имени, персонального типа. Реализация стратегии субъективации образовательной реальности инноваций означает, что решаются такие задачи исследования, как:

- *открытие* человеком феномена личного участия в образовании;
- *опознание* эмпирических признаков изменения практики образования, возникающих под влиянием человека;
- *выделение реальности* «человеческого измерения» инноваций, реальных изменений общности людей, обуславливаемых их участием в инновациях;
- *обобщение* характеристик «делаемой» человеком практики образования и самопрезентация ее состояний.

Характеризуя стратегию субъективации образовательной реальности, отмечу ряд ее важных особенностей как стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций.

Прежде всего использование стратегии субъективации в гуманитарном исследовании означает, что содержанием исследования выступает организация понимания исследователем осуществляемых им инноваций. Становясь участником изменений образования, человек должен увидеть то, что именно им делается, и понять, зачем он осуществляет

изменения. Инновации являются условием и способом перехода человека от анонимного существования в системе образования к выделению и созданию им в практике образования мест «личного присутствия», поскольку содержание и смысл изменений вовсе не очевидны для самого создателя. Необходимо такое исследование инноваций, которое организует видение человеком мест его «личного присутствия» в образовании, помогает ему понимать и осмысливать осуществляемые изменения. Такая стратегия исследовательского сопровождения образовательных инноваций позволяет проявить и открыть феномен личного участия человека в образовании, установить связь между инновациями, осуществляемыми человеком, и качеством образования.

Более того, представление о практике образования как социокультурной означает, что при осуществлении образовательных инноваций реальным субъектом являются общности, объединения участников образовательной практики. Следовательно, через исследование и в процессе исследования должно осуществляться понимание общности, объединения участников образовательных инноваций как субъектов влияния на практику. Участники образовательной практики только будучи участниками создания образовательной реальности инноваций *становятся* субъектами образовательной практики. При этом осознание своей субъектности, ее понимание происходит в процессе и благодаря исследованию ими создаваемой реальности. С одной стороны, это объясняется тем, что саму «делаемую» реальность инноваций можно понять и узнавать только по «ходу», в процессе ее конструирования, создания. Поэтому для понимания «делаемой» образовательной реальности инноваций ее участниками необходимо осуществлять различение «практической» и возможной, аналитической формы этой реальности. С другой стороны, и понимание своей общности, которая рождается в образовательных инновациях, тоже возможно в процессе исследования образовательной реальности. Участниками образовательных инноваций выступают *разные люди* с разным пониманием и представлением о смысле осуществляемых изменений образования. Поэтому в стратегии гуманитарного исследования инноваций важно использовать исследование для формирования сообщества в качестве субъекта образовательных инноваций, что означает использование исследования для организации самопонимания, самоизучения, самоосознания образовательного сообщества.

Другой важной характеристикой стратегии субъективации как стратегии гуманитарного исследования инноваций является формирование исследователем своей *ценностной позиции* в процессе исследования. При обсуждении особенностей исследования в естественных науках и науках о человеке одним из оснований для установления их различия является позиция исследователя. Считается, что в науках об обществе и человеке позиция исследователя особенно «пристрастна». А поскольку качество исследования определяется минимизацией влияния на него ценностей самого исследователя, его беспристрастностью, то даже А. Шюц, который считает сохранение субъективной точки зрения «единственной гарантией... от подмены мира социальной реальности несуществующим вымышленным миром» – даже этот ученый подчеркивает, что при конструировании «персонального типа» реальности в качестве наблюдателя должен выступать тот, кто «не заинтересован», «отстранен» и «не участвует в сложном зеркальном отражении, свойственном образцам взаимодействия» [12. С. 18]. Задача наблюдателя – сконструировать мотивы действующих лиц на основании типа осуществления действия, открытого его наблюдению. Наблюдателю дается шанс «схватить субъективное значение поступков действующего лица», и для этого он должен разрабатывать специальные методы построения конструкторов, чтобы усилить их способность «интерпретировать субъективные значения действий так, как их видят сами действующие лица» [Там же]. Исследователь должен использовать методы построения конструкторов объяснения людьми «рациональных действий» [12. С. 28]. Вместе с тем М. Вебер утверждает, что в науках о культуре познание общего никогда не бывает ценным как таковое. Поэтому «для познания исторических явлений в их конкретных условиях наиболее общие законы в наибольшей степени лишены содержания, имеют, как правило, наименьшую ценность. Ведь чем больше значимость родового понятия, его объем, тем дальше оно уводит нас от полноты реальной действительности...» [1. С. 378]. Отсюда делается вывод, что для исследования социальной реальности важно только то, «что интерес и значение имеет для нас», то, что «соотносится с ценностными идеями культуры».

Очевидно, что в представленных выше позициях еще раз акцентировано внимание на противоречии, характерном для исследовательской позиции в науках о человеке: между необходимостью объектив-

ного, «общего» знания и пристрастной позицией исследователя, неизбежно снижающей «объективность» знания. При этом объективность знания редуцируется в ценностной позиции исследователя. Однако объективные законы, дающие представление об «общем», оказываются лишены содержания и имеют «наименьшую ценность». Разрешение обозначенного противоречия Н. Луман видит в том, чтобы *способность наблюдения* предполагать у самой системы: система наблюдает «себя сама» и должна представляться как самоописывающая. Социальные системы «нуждаются в самореференции», «связывают самореференцию и внешнюю референцию» и делают это «избирательно» [Там же. С. 149]. Существенно, что способность к наблюдению *формируется* у системы в процессе ее становления, а исследование *обеспечивает* образование формы, становление системы. Исследователь, наблюдатель в такой системе тот, кто «находится в самой середине, в самой гуще... вещей» [Там же. С. 147]. Задача наблюдателя – отличить *создаваемую форму* от окружающего мира, поэтому наблюдатель выступает как «самонаблюдатель», т.е. как тот, кто наблюдает самого себя, соотносится с самим собой, говорит что-то о самом себе» [Там же. С. 90]. Он наблюдает мир не «как объект, но как нечто, что конструируется лишь в ходе этого наблюдения», наблюдает «лишь то, что сам придумает... и видит лишь те эффекты, которые он сам создает» [Там же. С. 169–170]. *Действия и позиция* наблюдателя формируются взаимообусловленно и в *процессе становления практики*: в результате процессов дифференциации появляются наблюдатели, «которые наблюдают саму систему... проводят границу внутри системы... могут провести различие между собой и... системой» [Там же]. Процесс становления системы актуализирует когнитивные способности наблюдателей, обуславливает формирование «рефлексивных инстанций, рефлексивных единиц», которые хоть и являются частью системы, «обладают большей способностью рефлексии, чем система в целом» [Там же. С. 61].

Выбор критериев, при которых какая-либо реальность называется системой, «оправдывается целями познания» и стремлением вступить в контакт с реальностью. Следовательно, познание и «видение» реальности влияют как на само явление (реальность), так и на его описание [Там же. С. 62]. Любое наблюдение «изменяет» наблюдаемое явление, поскольку наблюдатель функционирует «и как чело-

век, и как инструмент» [Там же. С. 63]. Позиция наблюдателя является «искусственной цензурой» и различает конкретную и аналитическую реальность [Там же. С. 64]. При этом разрыв «между аналитическим и конкретным понятием системы... полностью снимается, если помнить о принуждении к автологическим выводам... в отношении меня самого верно то, что верно в отношении моего объекта» [Там же. С. 65].

В контексте определения стратегии гуманитарного исследования образовательной реальности инноваций обозначенная зависимость выражается в том, что образовательная реальность строится и делается так, как она *видится* теми, кто ее «наблюдает». И напротив, наблюдение и осмысление инноваций определяются способом их «делания». Поэтому можно сказать, что «качество» позиции и действий исследователя определяет качество создаваемой образовательной реальности. Такая «слеппенность» фигуры деятеля и фигуры исследователя означает, что качество создаваемой реальности инноваций сильно зависит от «расщепления» и различения этих позиций. Это возможно в процессе осуществления исследования образовательной реальности, когда исследовательские средства обуславливают формирование и выражение позиции деятеля.

Если система наблюдает себя сама, то это означает лишь то, что фигура наблюдателя, как и фигура деятеля, появляются, образуют в процессе осуществления образовательных инноваций. Инновации – это условие не только появления множества позиций человека в своей практике образования, но и их выращивание, различение и согласование. Признаками качества образовательной реальности инноваций выступают множественность, различенность, взаимная дополненность позиций человека по отношению к своей практике образования, в том числе позиции участника, деятеля, исследователя. При этом исследование и овладение исследовательскими средствами как раз и гарантируют *позиционирование*, формирование ценностных оснований для определения и различения позиций человека в становлении образовательной реальности инноваций.

Еще одной важной характеристикой стратегии субъективации в гуманитарном исследовании инноваций является представление о ней как стратегии *сопровождения* процесса становления образовательной реальности инноваций.

Изменения практики, осуществляемые при образовательных инновациях, может быть, не всегда являются, но всегда представляются как оппозиция сложившейся практике: ведь они создаются как «другая возможность» образования. Эта оппозиция становится особенно принципиальной, когда речь идет об инновациях, осуществляемых участниками практики, сообществами участников практики. Принципиальность изменений объясняется тем, что человек или сообщества в сложившейся практике образования являются «внесистемными» элементами, поэтому участие людей в совершенствовании практики тоже обуславливает порождение ими «внесистемных» элементов. В основании создаваемой общностями образовательной реальности инноваций лежат «внесистемные» элементы. Собственно, инновации и «затеваются», чтобы сделать реальным то, что по каким-то причинам не живет в системе образования. Отсюда и исследование образовательных инноваций имеет дело с «внесистемными» элементами, поэтому задача исследования – объяснить сопровождение процесса становления образовательной реальности инноваций, введение «внесистемных» элементов в систему.

Как утверждает Ю. Лотман, внимание к неустойчивым «внесистемным» элементам, обуславливающим постоянные колебания и неопределенность системы, может рассматриваться как «важный структурный признак и показатель типологической характеристики» исследуемого объекта [5. С. 92]. Ведь именно накопление вне системы вариативного материала является впоследствии «толчком для создания содержательной и системной дифференциации» [Там же. С. 93]. В исследовании становящихся объектов, считает Ю. Лотман, «внесистемные» элементы, порождаемые деятельностью людей, часто «отбрасываются» при анализе системы. Главу о динамической модели семиотической системы он предваряет эпиграфом из рукописей Наг-Хаммади: «Покажи мне камень, который строители отбросили! Он – краеугольный камень» [Там же. С. 90]. Ссылкой на эту цитату Ю. Лотман характеризует фундаментальное противоречие исследования *становящихся реальностей*: сосредоточение внимания на типических, устойчивых свойствах объекта приводит к исключению из исследования «внесистемных» элементов, которые отличаются неустойчивостью, «иррегулярностью». *Сложившаяся системная форма* представляется как *единственная реальность объекта*. Поэтому вни-

мание к внесистемным элементам – это не только путь изучения новой, другой *реальности* и определение оснований для создания новой системы и «системной дифференциации». Внимание к внесистемным элементам – это выделение в исследовании особого состояния изучаемого объекта – *становящейся реальности*. Тем самым исследование берет на себя задачу *сопровождения* становления новой реальности. Для исследовательского сопровождения того, что еще только *становится* системой, Ю. Лотман предлагает:

- включать в исследование *внесистемный материал* и использовать для этого самоописания, вплоть до предельного случая (ведь именно в них раскрывается создание системой самой себя, что и является мощным средством ее самоорганизации);

- сосредоточить внимание на «несущественном», но реальном материале. В этом случае сам признак «внесистемного» и появление «предельных случаев» будет *показателем становления* структурных признаков новой системы;

- характеризовать «внесистемное» не как «неправильное» и недостойное внимания, но как принадлежащее *другой системе* и имеющее поэтому свою «правильность» и «упорядоченность», внутреннюю организованность;

- использовать метаязык, который был бы настолько удален как от «системы», так и «внесистемы», чтобы с его позиции они выступали как однородные (в метаязыке преодолевается недостаточность языка самоописания, поскольку в самоописании из поля зрения исключается то, что современники данной эпохи, из соображений полемики, исключали из ее состава);

- преодолевать неизбежные *попытки редукционизма* и утверждения, что история вообще начинается с момента возникновения данного самоописания данной культуры и что предшествующие определенной системе описания факты только в ней одной обретают единство и определенность [5. С. 93–95].

Реконструкция позиции Ю. Лотмана в контексте обсуждения стратегии субъективации образовательной реальности инноваций позволяет отметить, что именно исследовательское сопровождение становления образовательной реальности инноваций обеспечивает:

- выделение «внесистемных» элементов, могущих превратиться в основания для организации практики образования;

– обоснование *процесса* превращения «внесистемных» элементов в новое основание для организации практики;

– определение *возможных и реальных состояний* практики образования при использовании «внесистемных» элементов.

Реальность образовательных инноваций рассматривается в исследовании как становящаяся и зависимая от тех, кто ее делает, т.е. гарантированная реальность. Исследование при этом рассматривается как средство становления и гарантия создания образовательной реальности инноваций. В контексте изучения образовательной реальности инноваций содержание исследовательского сопровождения – это путь от выделения и описания «внесистемных» элементов изменения образования к введению этих элементов как новых оснований для образовательной практики и образовательной культуры. И этот путь определяет исследовательское сопровождение инноваций в гуманитарном исследовании. Необходимость этого пути объясняет *структуру и содержание представляемого* здесь исследования:

– изучение инновационного опыта как места появления «внесистемных» элементов и *феномена бытийности* становления образовательной реальности инноваций;

– рассмотрение феноменов появления человека в своем образовании, в том числе транскомуникации, текстопорождения, смыслопорождения как человеческого измерения *становящейся образовательной реальности инноваций*;

– выделение в качестве новых «предметов» образования и становления образовательной реальности инноваций и предметов исследовательского сопровождения совместного действия участников практики, соорганизации и образовательной институции.

Границы содержания исследовательского сопровождения становящейся реальности инноваций определяются нами движением от самоописания и понимания «внесистемных» элементов до построения «персонального типа» и «индивидуальной констелляции» образовательной практики, в основе которого находится «внесистемный» элемент. Для этого нами используются процедуры типологизации образовательной реальности инноваций. Существенно, что в отличие от типизации использование типологизации в гуманитарном исследовании означает обобщение характеристик и систематизацию не состояния объекта, а *процесс становления образовательной реальности инноваций*.

Типизация как метод и процедура научного исследования широко используется в науке. Задача использования этого метода – «упорядочение» и тем самым объяснение изучаемого объекта, определение его действительных и возможных состояний, обоснование идеального состояния, идеального типа и состояния объекта. Упорядочение объектов осуществляется путем установления их сходства и различия, идентификации общих оснований и признаков, описания «строения» объекта. Тип характеризует изучаемый объект по ряду критериев, что делает возможным выделение объекта среди других представителей множества объектов [11. С. 685]. При этом процедуры построения и обоснования типов могут различаться («объективистский» подход Э. Дюркгейма или «субъективный» подход в «понимающей» социологии М. Вебера), но главными остаются построение «идеальных» типов и установление возможных состояний объекта, позволяющие определять качество объектов по степени выраженности в них признаков идеального состояния, идеального типа.

Разработка стратегии исследовательского сопровождения становления образовательной реальности инноваций, с одной стороны, делает необходимым обращение к типизации (постановка вопроса о том, как «внесистемный» элемент приобретает черты пусть и «персонального», но все-таки типа), а с другой стороны, заставляет конкретизировать задачи и содержание типологизации в гуманитарном исследовании, где «идеальное состояние» образовательной реальности – вопрос не принципиальный. В гуманитарном исследовании типологизация решает задачи установления типичных признаков процесса становления образовательной реальности инноваций. Поэтому процедуры типологизации в нашем исследовании обеспечивают *узнавание, идентификацию* субъектом образовательных инноваций как самого себя, так и создаваемой им реальности.

Возникновение образовательной реальности представляет собой «пульсацию субъективности», но *осознание* системой самой себя начинается только «в середине» (Н. Луман). Поэтому типологизация представляется в нашем исследовании как метод осознания становящейся реальностью самой себя, т.е. метод ее *реконструкции и конструирования*; метод ее *понимания и объяснения*; метод *присваивания имени сообществу и создаваемой им реальности*. Типологизация используется нами как метод:

– *качественного исследования образования*, «в котором данные получаются нестатистическими или неколичественными способами» [8. С. 16], которое «состоит из различных аналитических или *интерактивных* процедур», используемых для изучения «природы субъективного опыта», исследования того, о чем «пока мало известно» [Там же. С. 18];

– *антропологического исследования образования*, потому что основу исследовательского материала составляют самоописания *действий человека*, их интерпретация, открытие человеком смысла своих действий (К. Гирц);

– *гуманитарного исследования образования*, потому что выбор основания для формирования представлений об образовательной реальности остается за человеком, потому что таких оснований может быть сколько угодно много и все они являются *взаимодополнительными* в рассмотрении и построении «персональных типов» образовательной реальности инноваций.

Содержание типологизации как метода получения знаний о становящейся образовательной реальности, как метода качественного исследования характеризуется движением «наоборот»: от описания фактов к их объяснению, от понимания к понятию, от представления к обоснованию, от данности к ее концептуализации. Объясняя необходимость такого исследовательского движения «наоборот» (традиционно движение исследования осуществляется от построения концепции к анализу частных случаев), А. Страус, Дж. Корбин замечают, что такое исследование позволяет исследовать «истории жизни и поведения... деятельность организации» и тем самым создавать «обоснованные теории» [Там же. С. 16].

Основными процедурами такого исследования являются процедуры «*кодирования*», т.е. движение от описания фактов к их концептуализации, переход от действия по изложению «жизненной истории» к созданию аналитической истории. Средоточием процедур кодирования является «связывание всех наиболее важных категорий» с «центральной категорией» (выбранной самим исследователем) и «друг с другом» [Там же. С. 119]. Процедуры качественного исследования включают в себя *открытое* кодирование («акт называния феноменов» [Там же. С. 57]), *осевое* кодирование (установление «типа взаимосвязи» между категориями [Там же. С. 90]), *избирательное* кодиро-

вание (выбор «центральной категории» и ее связывание с другими [Там же. С. 97]). При этом теоретическое обоснование, концептуализация представляет собой заключительный акт «связывания» категорий и присвоение им терминов [8. С. 104].

Вместе с тем, разрабатывая методику типологизации образовательной реальности инноваций с использованием процедур качественного анализа, мы сталкиваемся с существенными затруднениями. Поэтому проявление и формулирование этих затруднений оказывается необходимыми для создания и использования методики типологизации образовательных инноваций. Ниже представлен фрагмент текста обсуждения этих затруднений с одним из участников нашей исследовательской группы – Людмилой Михайловной Долговой.

Л.М. Долгова изучает особенности пробно-поискового действия взрослого и ребенка. Ее задача – раскрыть становление образовательной реальности пробно-поискового действия, установить ее эмпирические признаки и состояния, тем самым дать имя особой образовательной реальности инноваций. Для этого Людмила Михайловна пытается делать самоописание, выделяет эмпирические признаки того, что она именуется пробно-поисковым действием, устанавливает характеристики явления и его эмпирические состояния.

Однако выделение эмпирических признаков пробно-поискового действия дается с большим трудом. С одной стороны, кажется, что нет ничего проще: указать на признаки того, что *ты сам делаешь и сам же называешь* пробно-поисковым действием. Но анализируя (уже который раз) сделанное ею же самоописание того, что она же и называет пробно-поисковым действием, Людмила Михайловна меняет, уточняет, конкретизирует, исключает, добавляет эмпирические признаки этого действия. Поэтому и установление связей между признаками, определение устойчивых и ситуативных признаков образовательной реальности – все это «плывет», значит и пробно-поисковое действие опознается с трудом. Эту трудность мы с Людмилой Михайловной и обсуждаем, пытаемся в ней разобраться.

### *Фрагмент обсуждения*

Г.Н.: Читая Вашу работу, я, наконец, сформулировала вопрос: почему для многих из нас установление эмпирических признаков изу-

чаемых явлений инноваций представляет *большую сложность*. Вот, казалось бы, чего проще: я изучаю ситуацию организованного мною же взаимодействия с ребенком, я свободна в определении эмпирических признаков, относительно которых провожу опознание пробно-поискового действия. Но мы называем, переназываем, уточняем... При этом в нашей группе такое случается со всеми: описываем ситуации, представляем феномен образовательной инновации, а вот внятно сформулировать и назвать эмпирические признаки – не получается. И самое сложное, когда начинаем проверять эти признаки на устойчивость, типичность... Тут же меняем их название, снова конкретизируем... И так без конца. Может быть, дело в том, что, описав одну, *свою ситуацию*, мы для анализа типичности признаков берем уже описания ситуаций, сделанные друг другом? Вот Вы обсуждаете эмпирические признаки пробно-поискового действия на своей ситуации и ситуации С.И. Поздеевой. И на этих же ситуациях Сергей (С.Н. Колпаков) обсуждает признаки образовательного содержания совместного действия. На этих же ситуациях сама Светлана Ивановна изучает эмпирические признаки открытого совместного действия, а мы с Ольгой (О.Н. Калачикова) анализируем признаки смыслопорождения. Да, мы установили, описывая ситуации, что в момент появления, рождения инновации они обнаруживают такую многоликую природу, что трудно устанавливать эмпирические признаки чего-то «одного». Трудно навести один исследовательский фокус... Это из-за многоконтекстности самих инноваций? Или из-за нашего неумения выделить и удержать, внятно назвать эмпирические признаки того, что именно ты открываешь и изучаешь в этой ситуации? Как-то очень трудно такого рода типологизация делается... Мы все время что-то меняем и переделываем... Как Вы думаете, в чем дело? Мне очень важно это понять и обсудить именно с Вами. Ведь у Вас есть исследовательский опыт...

*Л.М.:* Когда я сама делала описание ситуации образовательной инновации, то я ведь не думала, что буду ее реконструировать для изучения пробно-поискового действия. Тем более я не думала об «эмпирических» признаках пробно-поискового действия. Я, когда писала текст, сосредоточилась на каких-то собственных переживаниях, а теперь – выделение эмпирических признаков изучаемого явления. Но это уже совсем другой исследовательский ход – это такая «объективация». Значит, я должна какие-то вещи очень четко «схватить» на

материале описания ситуаций, сделанного совсем не для «этого». При написании текста для меня важно было то, как вообще подойти к тексту, как его сделать, структурировать. Это для меня при написании текста ситуации и есть самое важное. А теперь мы на этих текстах *самоописания* начинаем изучать эмпирические признаки такого явления, как пробное действие. И оказывается, что мне очень трудно «выйти» из собственного текста. Более того, все другие тексты самоописаний я читаю в своем «поле». Поэтому вроде бы и нет ничего удивительного в том, что мы можем на разных текстах изучать каждый свое: ведь все равно все мы делаем тексты про «инновации». Но тогда почему так трудно устанавливать и выделять эмпирические признаки того, что ты сам же и назвал пробно-поисковым действием, сам же и выбрал как основание анализа инноваций... Я вот сейчас подумала, что каждый раз прорыв в этом назывании, «поименовании» эмпирических признаков случается после наших семинаров и обсуждения текстов на семинарах. Когда я отвечаю на вопросы о моем исследовании, когда мой текст «разбирается», я всегда думаю, и почему я сама не заметила того, о чем меня сейчас спрашивают... Тогда и эмпирические признаки понятнее, виднее, что ли...

*Г.Н.:* Вы правильно сказали, что задача, которую мы ставим на этом шаге исследования, т.е. выделение эмпирических признаков образовательной реальности инноваций – это их объективация. Этим, наверное объясняются и трудности «поименования» реальности инноваций – ведь мы пытаемся дать название тому, что нами же и делается в практике, но пока названия не имеет. То есть на самом деле мы занимаемся субъективацией: каждый из нас делает, видит и «именует» свою реальность. А в итоге выделить надо «объективные» эмпирические признаки образовательной реальности инноваций, т.е. те, которые можно увидеть. Но для Вас инновации – это пробно-поисковое действие, для Светы инновации – открытое совместное действие. И для каждого из нас – свое. Вот здесь и непонятно, почему *если реальность инноваций названа самим исследователем*, ее эмпирические признаки (признаки того, чему я сама и даю название) с таким трудом формулируются?

*Л.М.:* В какой-то момент, осознаешь, что это очень ответственно и, может быть, поэтому где-то даже сдерживаешься... Это очень ответственно присваивать имя тому, что ты пусть сам и делаешь... Когда я

делаю феноменологическое описание ситуации, то там много всего. При этом наша задача была «всего лишь» понять и выразить это свое понимание инновации. Поэтому когда я описываю и мне кажется, что я суть какую-то схватываю – смысловое ядро, то и передаю его в таком виде, как оно «живет», «дышит» в жизни. А сейчас совсем другая процедура, про которую Вы говорите: вычленить и назвать эмпирические признаки реальности инноваций – это уже не просто описательно. Я четко должна назвать эти признаки и уже не могу свободно «брать» слова. Это уже достаточно ответственно «поймать птичку в клетку». Может быть, мы какой-то переход упускаем, чтобы сделать шаг от создания текста к «поименованию» явления, которое из текста берется?

*Г.Н.:* Может быть... Хотя когда я вспоминаю, как мы описывали ситуации... Вы же помните, как нам тяжело давалось выступление «от своего имени», рассказ «про себя». Сейчас вы обсуждаете, что создание текстов описания инноваций, собственных переживаний, отношений, оценки – это вроде бы проще. Но и тогда было очень сложно. А здесь, сейчас, конечно, опять меняются наша исследовательская задача и предметность: надо не феномен описать, а уже явление реальности инноваций раскрыть... реальность инноваций назвать, выделить признаки, по которым эта реальность опознается... А это, конечно, гораздо более сложная и ответственная задача...

*Л.М.:* Потому что нужно найти очень точные слова. И мы их ищем, друг на друга оглядываясь, обсуждая. И это, мне кажется, тоже нормально и даже очень правильно, потому что в работе и даже в тексте ты внутри себя. Как говорят: «Люди понимают и знают больше, чем они могут выразить». У тебя при описании ситуации появляется какое-то смысловое «облако», и ты его пытаешься держать, но нечем «схватить»: в языке нет таких слов и такого количества точных и небольших слов. Поэтому обсуждение, проговаривание в нашей группе того, что мы каждый и делаем на практике и в текстах, – это спасение. Именно так ты понимаешь, что делаешь и исследуешь... Дело еще я думаю и в том, что я даже саму эту задачу-то «выделения эмпирических признаков» как-то четко не поймала сразу...

*Г.Н.:* Вот-вот, и у меня такое ощущение, что сама задача выделения эмпирических признаков почему-то сразу не «берется». Вроде бы эта задача такая закономерная после феноменологического анализа

инноваций. Однако переход от феноменологического описания ситуаций изменения к выделению эмпирических признаков конструируемой нами реальности оказывается на удивление сложным. Почему я начала обсуждать необходимость выделения признаков реальности инноваций? Потому что убеждена: без указания эмпирических признаков, мы эту реальность никак не можем «ухватить». Не то чтобы другие люди тебя не понимают, тексты все-таки дают понимание инноваций. Но вот объяснить саму эту реальность без названия признаков явления – не получается. Мы и сами не можем рассказать о том, что делаем, если не называем «это». Но смотрите, когда я пытаюсь назвать «это», вычленив его эмпирические признаки, то я должна это делать довольно «жестко», определено. А слов не хватает или, наоборот, слишком много... и поэтому трудно поименовать эмпирические признаки инноваций...

*Л.М.:* И здесь как раз важно, чтобы были другие, разные тексты. Вот мы обсуждаем с Вами, затрудняет ли нашу задачу «поименования» реальности инноваций то, что мы делаем это на разных текстах. Получается, что я, например, реальность пробно-поискового действия устанавливаю и на своем тексте, но и на других, «чужих» текстах. Не думаю, что это и есть причина трудностей выделения эмпирических признаков. Ведь я, например, и свой текст не под «это» делала... Поэтому совсем, наоборот, как раз то, что тексты про разное и не «мои» тексты, дает возможность оторваться от своего текста, выйти из него... И еще я думаю, что для вычленения признаков явления инноваций важно, что мы стали говорить концептуально: обсуждаем и вместе ищем какие-то слова. Педагогическое исследование все-таки «висит» между эмпирикой жизни и теорией. И чтобы понимать то, что происходит, надо все время «соединять», обсуждать, обдумывать... Тем более, если каждый, как у нас в группе, работает со своим пониманием реальности инноваций и в своем слое. Ведь мы в инновационных школах давно убедились, что без концептуальных обсуждений невозможно понимать какие-то конкретные вещи и надо нарабатывать язык. Мы в своей школе не могли часто справиться с какими-то ситуациями, с каким-то детьми, до тех пор, пока не начинали это обсуждать. Конечно, всегда при обсуждении такая разногласица, но мы именно в обсуждениях хоть что-то начинали нащупывать (хочу заметить, что сейчас «старая гвардия» отличается тем, что она может

*говорить* про свою работу, но только все меньше работает в классе, а у молодых меньше не только наработанного опыта, но и контекста, тем более языка понимания инновационного опыта, а работы больше... То же самое и в нашем исследовании – это трудности зарабатывания своего собственного взгляда и языка на то, что ты сам же и делаешь. Поэтому, конечно, деваться-то нам некуда – надо учиться говорить о том, что делаем, искать слова, сигналами обмениваться, говорить про ту реальность, которую сами же и делаем.

*Г.Н.:* Я тоже считаю, что исследование сильно нас продвигает в понимании и назывании того, что нами делается в жизни и что для этого важно именно обсуждение. Но это-то и ввело меня в заблуждение, что с эмпирическими признаками будет все просто... Ведь когда мы их обсуждаем, то все видим, понимаем, называем... А когда каждый начинает формулировать, обобщать – я никак не понимала, почему люди не могут внятно называть эти самые признаки реальности инноваций. Поняла, когда сама столкнулась с тем, чтобы назвать эмпирические признаки реальности смыслопорождения. Сколько раз мы с Ольгой эти признаки обсуждали... И я вдруг с удивлением обнаружила, что для того, чтобы указать и сформулировать их, нужно очень много «начитать» материала, концептуального материала. И только тогда мне стало понятно, почему педагоги-практики не опознают делаемые ими же самими инновации: языка нет, нет процедур опознания делаемой ими образовательной реальности... Получается, что эмпирическое исследование инноваций требует не только пристального «разглядывания», но еще и обсуждения этого разглядывания с другими, еще и формирования горизонтов видения реальности. Вот тебе и эмпирическое исследование реальности инноваций...

Фрагмент представленного текста позволяет понять трудности осуществления стратегии субъективации и присваивания «имени» образовательной реальности инноваций, в том числе:

– непривычность, неосвоенность в организации и исследовании инноваций ответственного личного действия, *действия от первого лица*;

– необходимость владения и использования разных языков и процедур исследования: переход от языка самоописания (феноменологическое описание) к реконструкции и выделению *эмпирических признаков реальности инноваций*;

– удержание как в процессе осуществления инноваций, так и в исследовании их реальности своего основания, своей «точки опоры».

Другими словами, речь идет о трудностях овладения и использования при изучении инноваций методики типологизации образовательной реальности инноваций. Типологизация означает выделение субъектом исследования какого-либо основания, фокуса изучаемой реальности. И это могут быть действие (взаимодействие), коммуникация, смыслопорождение, организация, культура и др. Основание – это дело исследователя (скрытая концепция реальности инноваций). Но типологизация предполагает выделение реальности инновации по выбранному исследователю основанию. Причем диапазон использования процедур *исследования* определяется и обуславливается присвоением имени становящейся реальности через характеристику феномена реальности (самоописание и выделение мест «личного присутствия» человека в образовании) к определению эмпирических признаков образовательной реальности инноваций (называние явления, его идентификация как образовательной реальности), к обоснованию зависимостей и возможных состояний изучаемого явления (определение устойчивости его признаков и связей между ними).

Типологизация образовательной реальности инноваций – это процесс исследования становления этой реальности. При этом вопрос «языковой компетентности» исследователей, поиск, а точнее, создание языка типологизации – едва ли не самая большая трудность гуманитарного исследования. Поэтому «шансы на успех» сильно повышаются, если исследование осуществляется сообществом и в сообществе, поскольку это и вынуждает *создавать* язык обоснования, переходить от языка самоописания и самообоснования к языку конструирования понятий, объясняющих и обосновывающих создаваемую реальность инноваций. Более того, в процессе исследования должны «устанавливаться соответствия» между схемой ориентации, используемой «действующим» человеком, и схемой, «используемой его собратьями в качестве схемы интерпретаций». И, по мнению А. Шюца, такие схемы «релевантностей» должны быть не только типизированы, стандартизированы, но и институционализированы [12. С. 629]. Отсюда вопрос реализации стратегии исследовательского сопровождения образовательной реальности инноваций – это вопрос «обеспечения» исследования процедурами и такой методикой типологизации образова-

тельной реальности инноваций, которая может быть использована как схема ориентации и интерпретации «действующим лицом» и будет соотнесена со схемами ориентации, используемыми в сообществе.

***Методика типологизации образовательной реальности инноваций***

К настоящему времени для исследования образовательных инноваций нами применяются:

– методика *феноменологического описания* образовательных инноваций;

– методика *реконструкции инновационного опыта*;

– методика *типологизации образовательной реальности инноваций*.

Уже по названиям методик видно, что их разработка, содержание и особенности определяются изменением задач исследования инноваций. Поэтому для понимания и обобщения особенностей методики типологизации образовательной реальности инноваций следует уточнить, как изменялись задачи нашего исследования инновации и каково содержание методик, разработанных для решения этих задач.

***Методики гуманитарного исследования образовательных инноваций***

*Методика феноменологического описания образовательных инноваций* разрабатывается для изучения мест «личного присутствия» человека в своем образовании, инноваций как личного действия, поступка, образовательной инициативы, которые самими исследователями «переживаются» и считаются значимыми.

Задача исследования заключалась в изучении не только самих мест «личного присутствия» человека в образовании, но и в изучении того, что происходит с человеком в тех местах, которые рассматриваются как места «личного присутствия», что происходит с образованием человека в таких местах. Поэтому основная процедура методики *феноменологического описания* образовательных инноваций – это создание текстов самоописания. Исследовательское задание заключается в том, чтобы описать такие ситуации личного действия, которые требуют от человека понимания, к которым у него самого есть вопросы и

которые он хотел бы обсудить в исследовательской группе. Особенностью создаваемых *текстов* является то, что в них человек:

– рассказывает о своем *личном действии*, выступает от своего имени, говорит о своем «Я» как центре происходящих (по его «вине» и при его участии) событий (тем самым преодолевается анонимность и «немота» существования человека в образовании);

– высказывается, размышляет о тех переживаниях, которые *порождены* его личным действием и «нарушением» взаимодействия с другими участниками образовательной практики;

– *пытается понять смысл* личного действия, образовательные эффекты, случающиеся вследствие его личного действия, и формулировать вопросы, касающиеся его личных действий и своего образования.

Текст феноменологического описания образовательных инноваций включает в себя *описание ситуации* личного действия, выделение *контекста места* «личного присутствия», *аналитический комментарий*, в котором формулируются образовательные эффекты и вопросы к своему образованию. Текст строится сюжетно, но организован развитием исследовательской позиции: переходами исследователя из позиции «писателя», (самопрезентация «Я» как действующего лица и рассказчика), представленной в тексте самоописания, в позицию «заинтересованного читателя» (чтение и рефлексия своего авторского текста в аналитическом комментарии). Поскольку феноменологическое описание представляет собой *реконструкцию* «предельных случаев», постольку ее использование позволяет:

– выделить *личные основания*, на которых возникают образовательные инновации, и те личные смыслы, которые *присваиваются* самим человеком инновациям;

– представить *содержание* образовательных инноваций как попытки «обустройства» и создания человеком мест «личного присутствия» в образовании;

– проявить *связь* между появлением «Я» человека в образовании, рождением смысла образования и образовательными инновациями, т.е. его участием в создании мест «личного присутствия» в своем образовании.

Феноменологический анализ инноваций показал, что для сложившейся практики образования личные действия человека оказываются «внесистемными элементами», «несущественными», нарушающими сложившийся порядок при попытке их осуществления.

Методика феноменологического описания позволила проявить те *образовательные эффекты*, которые обуславливаются личным действием человека в образовании, и указать области изменения, затрагиваемые образовательными инновациями. В числе таких областей изменения образования: появления мест «личного присутствия» человека в образовании, актуализация процессов слыслообразования, появление человека как *участника* своего образования.

*Методика реконструкции инновационного опыта.* Постановка в нашем исследовании *задачи различения* образовательных инноваций и инноваций в образовании обусловила разработку и использование *методики реконструкции инновационного опыта*. Убедившись на предыдущем этапе исследования, что инновации, осуществляемые как личное действие и личная интенция человека, обуславливают существенные образовательные эффекты, необходимо было определить *образовательное содержание* инноваций в опыте. Для этого и была разработана методика реконструирования инновационного опыта.

Задача методики реконструкции инновационного опыта (иногда я называю ее методикой «рефлексивной реконструкции»), но поскольку реконструкция и есть рефлексивное действие, то такое «двойное» название кажется избыточным) – это выделение в исследовании *образовательного содержания и потенциала* участия человека в своем образовании. Поэтому и процедуры, используемые при реконструкции инновационного опыта, направлены на «конструирование» образовательного содержания и образовательного потенциала инноваций.

Методика состоит из ряда шагов (этапов) реконструирования опыта:

- *формулирование* темы исследования инноваций в образовании;
- характеристика *контекста* появления инновационного опыта и постановка задачи исследования опыта (обстоятельства, факторы «влияния», «вызовы», побудившие человека к изменению своего опыта, к участию в практике образования и исследованию);
- *самоописание* «биографической» ситуации и сюжета личного действия (феноменологическое описание);
- *аналитический комментарий*: формулирование своего понимания инновационного содержания действий, совершаемых исследователем, и их смысла (как для инициатора изменений, так и других участников практики);

– *аналитическое обобщение*: выделение и формулирование эмпирических признаков личного действия, определение его причин и последствий как для самого человека, так и его взаимодействия с другими участниками; проявление образовательного потенциала совершаемых личных действий.

Использование методики реконструкции инновационного опыта позволило не просто представить образовательную инновацию как личное действие, но и указать существенные признаки инновации как личного действия; проявило влияние инноваций на становление позиции человека как участника инновационного развития практики и на изменение качества взаимодействия участников инновационного развития. Все это позволило утверждать, что инновации обладают существенным образовательным содержанием и потенциалом. Использование методики реконструкции дает основание для ответа не только на вопрос о том, что такое образовательные инновации, но и о том, зачем они в образовании.

*Во-первых*, при использовании этой методики подтверждается, что образовательные инновации являются способом и *формой личного участия* человека в своем образовании; позволяют создавать места «личного присутствия» и обуславливают порождение личных смыслов образования, становление субъектной позиции участия человека в своем образовании.

*Во-вторых*, использование методики реконструкции инновационного опыта позволило установить, что переход педагога или управленца от выполнения предписываемых им функций к личному действию и участию в практике образования обуславливает их внимание, интерес и усилия по организации взаимодействия с другими участниками практики. Это дало основание утверждать: осуществление человеком образовательных инноваций влияет на выделение им взаимодействия с другими в качестве предмета образования, поэтому инновационный опыт является и опытом взаимодействия с другими.

*В-третьих*, применение методики реконструкции дало возможность увидеть, что инновационный опыт обладает существенным образовательным потенциалом, который характеризуется *появлением (явлением) человека* как участника и влиятельного лица в своем образовании (антропологический потенциал); возникновением инновационных объединений участников практики (гуманитарный потенциал);

созданием участниками практики таких форм своего *взаимодействия и соорганизации*, которым они присваивают статус образовательной реальности (синергетический потенциал).

Следует подчеркнуть, что использование методики реконструкции инновационного опыта открыло ее возможности не только в изучении инноваций, но и для *организации* практики образования. В процессе исследования инновационный опыт не только обретает конструкцию (выделение точек опоры и характеристик потенциала), но начинает рассматриваться человеком как «делаемый», а не просто «случающийся». Выделение характеристик и особенностей образовательного потенциала опыта позволяет человеку увидеть его новые горизонты и *образовательную реальность инноваций*. Необходимость изучения этой реальности обусловила создание методики типологизации образовательной реальности инноваций.

*Методика типологизации образовательной реальности инноваций*. Реконструкция инновационного опыта позволяет представить инновации как условие обнаружения и создания образовательной реальности практики. Осуществление инноваций обуславливает:

- выделение взаимодействия людей как *реального* предмета образования;
- *порождение* инновационных сообществ в качестве *реальных* субъектов влияния на образование;
- *создание* сообществами образовательной *реальности* практики.

Поэтому становление образовательной реальности инноваций означает превращение потенциала инновационного опыта в ресурс развития практики образования и ресурс образования для каждого из участников инновационного развития практики. Целью настоящего этапа нашего исследования является определение *эмпирического состояния образовательной реальности инноваций*, признаков ее становления. Эта цель конкретизируется нами как изучение эмпирических признаков становления образовательной реальности инноваций; изучение того, каковы состояния такой реальности инноваций; как реальность инноваций приобретает свойства и качества «персонального типа» практики. В связи с этим нами разрабатывается и апробируется методика типологизации образовательной реальности инноваций (ТОРИ) (таблица).

## *Переход к Открытому образовательному пространству*

### Задачи исследования и содержание методики типологизации образовательной реальности инновации

Конкретизация задач исследования	Процедуры и методы типологизации
Выделить и обосновать <i>области становления и изучения</i> образовательной реальности инноваций	Формулирование предварительной гипотезы и концептуальной схемы становления и исследования образовательной реальности инноваций
Проявить <i>феномены</i> образовательной реальности инноваций	Осуществление феноменологического анализа образовательной реальности инноваций: «самоописание» «предельных случаев» возникновения реальности; аналитический комментарий «открытий» реальности
Выделить <i>эмпирические признаки</i> образовательной реальности инноваций	Проведение реконструкции инновационного опыта и выделение в текстах «самоописания» признаков реальности образовательных инноваций
Установить типичные характеристики <i>явления</i> образовательной реальности инноваций	– выделение <i>устойчивых признаков</i> образовательной реальности инноваций; – придание им статуса <i>характеристик явления</i> образовательной реальности инноваций; – использование коитент-анализа для проверки выделенных эмпирических признаков на «устойчивость» (повторяемость) в разных текстах самоописания
Определить <i>типичные эмпирические состояния</i> образовательной реальности инноваций	– установление <i>эмпирических зависимостей</i> , определяющих <i>состояния</i> образовательной реальности инноваций; – обоснование диапазона реальных состояний инноваций
Обосновать <i>представление</i> об образовательной реальности инноваций	– обобщение данных эмпирической типологизации; – <i>концептуализация</i> образовательной реальности эмпирических состояний и зависимостей; – установление множественности, различности и взаимной дополнительности эмпирических состояний образовательной реальности инноваций
Раскрыть <i>образовательный потенциал</i> реальности инноваций	Обоснование образовательных эффектов, результатов и продуктов, характеризующих образовательную реальность инноваций
Осуществить <i>постановку проблемы</i> становления образовательной реальности инноваций	<i>Проблематизация</i> процесса становления, развертывания «персональных типов» образовательной реальности и образовательных сообществ в системе образования

Задачи и этапы изучения эмпирического состояния образовательной реальности инноваций решаются каждым из членов нашей исследовательской группы при изучении «своего» сегмента образовательной реальности, что и определило содержание нашего исследования, структуру книги, в которой обобщены его результаты.

## Литература

1. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Под ред. Ю.Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Гири К. Интерпретация культур. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 506 с.
3. Лотман Ю.М. Динамическая модель семиотической системы // Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 90–101.
4. Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 110–121.
5. Лотман Ю.М. Несколько мыслей о типологии культуры // Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 102–109.
6. Лотман Ю.М. Проблема византийского влияния на русскую культуру в типологическом освещении // Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 121–132.
7. Луман Н. Введение в системную теорию / Под ред. Дирна Беккера; Пер. с нем. К. Тимофеева. М.: Логос, 2007. 360 с.
8. Траус А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. 2-е изд., стереотип. М.: Как Книга, 2007. 256 с.
9. Тоффлер Э. Третья волна: Пер. с англ. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. 776 с.
10. Уайтхед А. Избранные работы по философии: Пер. с англ. / Сост. И.Т. Касавин. М.: Прогресс, 1990. 718 с.
11. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
12. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 1056 с.

## 2. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ: ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОБЫТИЙНОСТИ

### 2.1. Гуманитарная школа: опыт и феномен образовательной событийности

*Контекст исследования.* Я работаю в Бийском педагогическом университете имени В.М. Шукшина на филологическом факультете преподавателем педагогических дисциплин. В 2005 г. по инициативе администрации университета, и, конечно же, это была ректор БПГУ, В.П. Никишаева, при филологическом факультете была создана Гуманитарная школа. Гуманитарная школа была необходима для расширения, развития образовательной среды самого университета. Мы рассуждали так. Для того чтобы обусловить активность студентов, направленную на совершенствование или развитие вуза, необходимо нарушить устойчивость образовательной среды и создать «малые возмущения». В качестве такого «возмущения» и представлялась нам Гуманитарная школа (далее – Школа).

Организацию этой Школы поручили мне, поскольку я веду «педагогику» на филологическом факультете. Идея казалась мне привлекательной, но как её реализовать, было непонятно. Ясно было одно, что кроме учащихся городских школ участниками Гуманитарной школы должны стать студенты и преподаватели. В процессе консультаций, обсуждений идеи Школы с преподавателями факультета была сформулирована цель проведения первой Школы: создание пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении как возможности и ресурса индивидуального развития всех её участников. Конечно, не понятно, но красиво и загадочно, что поначалу, может быть, было даже важнее, чем четкое формулирование цели. При определении идеи и целей Школы сказалось, видимо, сильное впечатление, возникшее у меня от знакомства с опытом работы Школы совме-

стной деятельности (г. Томск), с исследованиями по педагогике совместной деятельности (Г.Н. Прокументова) и особенно программой по текстопорождению (А.В. Петров), реализуемой в практике Школы совместной деятельности. Это мое «заражение» идеями и практикой педагогики совместной деятельности, консультации, семинары с коллегами в Школе совместной деятельности и обусловили появление самой идеи Гуманитарной школы, а также ее красивые, загадочные и не совсем ясные цели. Для меня как руководителя проекта на первом этапе важно было понять, как организовать Школу, чтобы она стала чем-то другим, чем университетская жизнь, чем-то важным и значимым для всех ее участников. Оставалось надеяться, что опыт проведения Школы что-то прояснит, что именно может быть важным и значимым в ее проведении.

В силу разных обстоятельств коллективного проектирования программы первой Школы привлечения ее участников к подготовке Школы не получилось. Я сама составила программу так, как поняла идею. Программа первой Гуманитарной Школы включала три модуля: модуль 1 – «Организация образовательного события «летняя Гуманитарная школа»; модуль 2 – «Исследование и построение пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении»; модуль 3 – «Управление построением пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении».

*Ситуация.* Проведение Школы – 2005. Эта первая Школа проходила на базе отдыха университета «Озеро Канонерское». Я понимала, что для реализации замысла нужна команда. Поэтому начала «агитацию» среди преподавателей филологического факультета. Беседовала и индивидуально, и коллективно – пыталась объяснить замысел Школы, заинтересовать. Было очень сложно, поскольку сама я еще не очень хорошо понимала, чем можно «завлечь» и «соблазнить». Вместе с тем согласие на работу в летней Гуманитарной школе дали пять преподавателей филологического факультета. Это были: д.ф.н., профессор кафедры русского языка Марина Геннадьевна Шкуропацкая, к.ф.н., доцент кафедры русского языка Наталья Ивановна Доронина, старший преподаватель кафедры русского языка Наталья Владимировна Солодянкина, старший преподаватель кафедры литературы Наталья Ивановна Змазнева, старший преподаватель кафедры литературы Владимир Альбертович Заречнов. Кроме того, с начала учебного

года в работе с детьми (которых предполагалось пригласить для участия в школе) была задействована к.п.н., доцент кафедры психологии Надежда Александровна Кочергина. Всеми преподавателями в общем-то был принят замысел Школы: создание смыслового пространства для освоения детьми разных видов текстовой деятельности. Каждый из преподавателей разработал авторский проект своего направления работы в Школе.

Набор детей в Школу проходил первоначально по результатам психологической диагностики на выявление одарённых детей. Вроде бы для нашей Школы это было не так уж и важно. Но дело в том, что при филологическом факультете уже был ранее создан центр содействия развитию одаренных детей. Одной из задач деятельности центра являлась как раз диагностика одарённости. В течение учебного года проводилась начальная диагностика – исследование уровня вербальной креативности, в основу которого был положен тест отдалённых ассоциаций Медника (детский вариант). В обследовании принимали участие 500 школьников (5–9-х классов) гуманитарной гимназии № 11 и школы № 12 г. Бийска. Итоги: 9,5% из числа опрошенных составляют подростки с высокой степенью креативности. Эмпирическое исследование проводили студенты 4-го курса филологического факультета под руководством Н.А. Кочергиной. Материалы исследования легли в основу выполняемых студентами курсовых работ. В сущности, идея Школы не предполагала отбора и диагностики, но первоначальная выборка детей уже была сделана. Поэтому мы приняли решение пригласить этих детей для участия в работе первой летней Гуманитарной школы.

Участниками Школы стали учащиеся 5–9-х классов городских школ г. Бийска. Всего набралось 36 школьников, которые были поделены на 4 возрастные группы. Для каждой группы детей определили направление деятельности, закрепили помощника психолога и вожатого. Такими направлениями деятельности стали: «Изучение функционально-речевого пространства человека и общества»; «Понимание русской культуры через ключевые слова русского языка»; «Познание самого себя в границах мифологических моделей мира»; «Я – редактор. Я – писатель. Я – журналист». Был разработан режим работы Школы (3 полных дня): каждый день 5 часов предметных занятий по четырём направлениям, 3,5 часа тренинговых занятий и вечернее мероприятие.

Я как руководитель Школы особое значение придавала подготовке «вожатых» к работе с детьми. В качестве вожатых были приглашены студенты 4-го курса филологического факультета. Под моим руководством они участвовали в разработке проектов нескольких мероприятий, в том числе «Открытие Школы», «Огонёк знакомства», КВН, «Закрытие Школы». Проекты были связаны единой сюжетной линией – путешествие по морю «Филология». Приглашая студентов, я ориентировалась на то, что они уже имели опыт работы в загородном лагере, поэтому могут организовывать «внеурочную» деятельность детей. А так же я ориентировалась на то, что все эти студенты выполняли курсовые исследования по педагогике. И мне казалось, что если студенты будут проводить свои исследования на «живом материале», опираясь на свою деятельность с детьми в летней Школе, то качество их исследований может измениться. Предполагалось также, что Школа будет использована студентами в качестве опытно-экспериментальной площадки для проведения исследований.

Все участники Школы (вузовские преподаватели, студенты, школьники) находились в состоянии некоторой тревожности и ожидания, поскольку для всех это было новым. Первый день проведения Школы не оправдал ожиданий ни преподавателей, ни студентов, ни школьников. Для школьников летний лагерь – это отдых, развлечения, а здесь предлагали работу, требующую интеллектуальных усилий. На тренингах важно было научиться раскрывать «себя через других». «Открытие Школы», «Огонёк знакомства» предполагали проявление инициативы, заинтересованности, эмоционального сопереживания. А у большинства детей опыта совместной деятельности не было. Всем было сложно. Вместе с тем уже на первой вечерней рефлексии преподаватели отмечали у детей «просыпающийся» интерес. Вскоре стало ясно, что для всех в этой Школе интересно разное.

Младшие подростки (5–6-е кл.), в силу возрастных особенностей ориентированные на общение со взрослыми, быстрее и с большим интересом включились в предметную совместную деятельность. Пятиклассникам было интересно «познать самих себя в границах мифологических моделей мира», поэтому они охотно участвовали в проекте преподавателя кафедры литературы Н.И. Змазневой, где сначала в совместной деятельности реализовывалась модель «Познай самого себя» (позиционирование себя через имя, космос, природу), а потом

изучались «модели мира в античной и славянской мифологиях» (мифы о богах). На третьем этапе работы эти направления деятельности синтезировались в модели «Я как часть мира». Занятия проходили в разных формах: лекции (знакомство с мифологическими текстами), беседы, самостоятельная работа детей с источниками, словарями, энциклопедиями, создание устных текстов, иллюстрированного письменного текста и выступления детей с сообщениями. Периодически занятия проводились на природе по типу древнегреческих философских школ Платона, Сократа. Такими были содержание и организация совместной учебной деятельности преподавателя и детей в направлении «Мифология».

Группу подростков 6–7-х классов заинтересовали форма и содержание работы, предложенные канд. филол. наук, доцентом кафедры русского языка Н.И. Дорониной: научная лингвистическая лаборатория по изучению функционально-речевого пространства человека и общества «Мой язык». Преподаватель поставила цель актуализировать не только научно-исследовательский потенциал учащихся, но и сформировать взгляд на язык как на живую изменяющуюся реальность, на которую, в частности, влияет и он сам. На первом этапе происходило осмысление многообразия функциональных сфер языка и функциональной специфики языковых средств. Каждый ребёнок определился с областью своего исследовательского интереса и сформулировал собственную исследовательскую задачу. На втором этапе определялись формы и методы отбора языко-речевого материала, затем осуществлялся его сбор и анализ. Источником послужили данные антропонимических словарей, словари улиц городов Бийска и Рубцовска, материалы словаря прозвищ г. Бийска, зоонимов г. Бийска, молодёжного жаргона г. Бийска и просторечия г. Бийска. В качестве методов исследования выступали сопоставительный, ассоциативный эксперименты, наблюдение, моделирование, описание. В качестве сопутствующей методики анализа использовалась компьютерная программа ВААЛ по фоносемантической обработке текста. Результаты исследования представлялись в виде графиков, схем, таблиц. На третьем этапе происходило создание научного текста (статья, доклад), в котором отражались результаты проведённого исследования. На заключительном этапе ребята осознали себя научно-исследовательским коллективом, точнее – лабораторией, и придумали название сво-

ей лаборатории «RusLing» (от русский и lingua – язык) – «РусЛинг». Здесь особенно привлекательной для ребят стала форма совместной учебной деятельности преподавателя и детей.

Со старшими подростками (7–9-е кл.) работали два преподавателя – д.ф.н., профессор кафедры русского языка М.Г. Шкуропацкая и к.ф.н., старший преподаватель кафедры русского языка Н.В. Солодянкина. Занятия проводились по теме «Лексические единицы русского языка – ключ к пониманию русской культуры». Тема и проблема предполагали знакомство детей с некоторыми понятиями и терминами, такими как: культурное пространство; ключевые слова, лексическое значение которых даёт нам ключ к пониманию каких-то её существенных характеристик; концептуальное содержание лексической единицы; конвенциональное (словарное) значение слова и речевое (контекстное) значение, личностный смысл, мотивированное значение, немотивированное (символическое) значение и некоторые другие. Материалом для анализа послужили данные словарей (толкового, тематических, ассоциативного, фразеологического), пословицы, поговорки, загадки, тексты, языковые данные, полученные в проведённом с детьми ассоциативном эксперименте. В качестве основных методов работы с детьми использовались беседа с элементами лекции, словарный анализ, контекстный анализ, моделирование ассоциативного поля слова, семантический анализ, элементы количественных методов, которые вошли в общий концептуальный анализ и синтез слова в качестве составляющих его частей. Результатом работы было итоговое сочинение (текст) по заданной теме, в которое предлагалось включить те сведения, которые дети должны получить на предварительных занятиях.

Самые большие сложности у нас были с группой старших подростков (9-е кл.). Они не проявили особой заинтересованности в предметной совместной деятельности, хотя содержание и формы работы, на наш взгляд, соответствовали возрасту и должны были быть интересными. Проект «Я – редактор. Я – писатель. Я – журналист» разработал старший преподаватель кафедры литературы В.А. Заречнов. На первом этапе проводился анализ некоторых художественных и публицистических текстов. На втором – осуществлялось создание вторичного текста как результат редактирования текста оригинального, затем обсуждались результаты. На третьем этапе создавался оригинальный художественный и публицистический текст: на одну тему писались рассказ и

заметка. На заключительном этапе производился сбор материала (брались интервью, проводилось наблюдение и знакомство с различными видами деятельности Школы) и написание совместной заметки о жизни Школы, которая, возможно, будет опубликована в городской газете «Бийский рабочий». Занятия проходили в разных формах: лекции, беседы, самостоятельная работа детей с текстами, редактирование, создание оригинальных художественных и публицистических текстов, выступления с сообщениями. На закрытии Школы результаты работы были представлены в виде творческого выступления.

Студенты не включались в совместную учебную деятельность, однако на занятиях находились вместе с детьми. Они занимались сбором материала для курсовых работ: беседовали с ребятами, проводили анкетирование, наблюдали. Реализация идеи «Путешествие по морю «Филология»» не совсем удалась, поскольку оказалась оторванной от совместной учебной деятельности. Но студенты с большим интересом общались с ребятами.

*Аналитический комментарий.* Одной из особенностей проведения первой летней Гуманитарной школы была ее новизна, отсутствие опыта такого рода совместной деятельности у всех ее участников (вузовские преподаватели, студенты, школьники). Поэтому так важно проявить, как и что оценили в Школе ее участники. Чтобы понять это, мы выбрали разные высказывания участников Школы о Школе.

*Учащиеся школ г. Бийска.* Большинству ребят понравилось работать в летней Гуманитарной школе; заниматься непростой, необычной, но интересной деятельностью. В большей степени это касается содержания учебной деятельности и форм её организации. Это подтверждают следующие суждения детей: «Гуманитарная школа – замечательный проект. Очень понравилось, что здесь мы почти на равных с преподавателями университета, с вожатыми. Мы здесь учились, но как-то по-другому, не так как в обычной школе. Очень хочу приехать ещё» (Вероника Ц., 7-й кл.); «Гуманитарная школа изменила мой внутренний мир» (Анна У., 7-й кл.); «Хочу, чтобы Школа работала и дальше. А если будет возможность и меня пригласят ещё, то я обязательно приеду» (Катя Г., 8-й кл.); «Мне очень здесь понравилось. Хочу, чтобы Гуманитарная школа развивалась и чтобы в неё стремились попасть школьники со всех школ города и чтобы в ней всегда работали такие замечательные преподаватели, как эти» (Павел Л., 9-й кл.).

*Студенты БПГУ 4-го курса филологического факультета:*

«Работа в летней Гуманитарной школе сложная, но интересная. Особенно это касается тех людей, которые находятся на пути непрерывного саморазвития, самосовершенствования, которые хотят другим помочь найти этот путь. За довольно короткий срок я обнаружила в себе те качества и способности, о которых раньше не знала. Таким образом, “обратная связь” имеет огромное значение, как для ребят, так и для нас. В общении с детьми наблюдались “взлёты” и “падения”. Такая совместная деятельность (преподаватели, дети, студенты), участником которой я оказалась впервые, была мне не только интересна, но и близка по духу» (Люба Ц., помощник психолога).

«Принимая участие в работе летней Гуманитарной школы, я многое смогла узнать не только о детях вообще, но и о себе самой как педагоге. Педагогическая практика в школе оказалась отличной от “такого” общения с детьми. Здесь было необходимо полное сближение с детьми, понимание их проблем – возрастных и личностных. Мне иногда было сложно понять, что же им на самом деле интересно. Очень удивило отношение 9-х классов: нигилизм и негативизм. От них я ожидала большей “взрослости”. Здесь было невозможно общаться авторитарно» (Галя К., помощник психолога).

«Участие в работе Школы открыло мне мир детей с другой стороны. В прошлом году я была вожатой в районном лагере “Колос”. Дети из “Колоса” и дети из Гуманитарной школы совершенно разные. “Гуманитарные” дети непростые в общении, с ними нужно вести себя по-другому – видеть в каждом из них личность, индивидуальность. Для меня было очень важно получить “другой” опыт общения с детьми. Мне было интересно, и я бы хотела продолжить эту работу. Спасибо!» (Оксана А., вожатая).

«Считаю, что Школа очень многое мне дала. У меня отношение к предмету филология изменилось. Захотелось и самой заниматься углублённо. “Проснулись” наконец-то профессиональные педагогические качества: ответственность, обдумывание поступков, анализ своей деятельности. Для меня важно было понять, что все дети чем-то интересны, в некоторых случаях просто уникальны. Надо только “это” увидеть и поддержать» (Наташа В., вожатая).

«В роли вожатой я работала впервые. Вначале меня даже брать не хотели без опыта такой работы. Многое для меня было новым, и мно-

гое я открыла для себя в работе с детьми. Проблемы, конечно, были. Я работала с пятиклассниками. Девочки с мальчиками вначале никак не могли найти общий язык. Оказалось, что самый лучший метод – всё делать вместе! ...Я работала с замечательными детьми! Итоговая рефлексия показала, что они не хотят возвращаться домой. Дети даже на дискотеку не пошли и меня не отпустили – общались долго и “душевно”. Я думаю, что проект Школы интересный и перспективный как для детей, так и для студентов» (Ольга Л., вожатая).

Студенты появились в первой «летней Гуманитарной школе» «не по своей воле». Перед ними ставилась задача «собрать материал» для выполнения курсовых и дипломных исследований, а также участвовать в организации вечерних мероприятий вместе с детьми. Кроме того, результатом работы студентов в школе стало и то, что в экспериментальной части их курсовых и дипломных работ «появился ребёнок». Так, в исследовательской теме «Педагогическое проектирование образовательных событий в гуманитарной школе» непосредственно проектирование было организовано вместе с детьми – участниками школы. Исследование использования технологии кейс-стади для анализа деятельности Школы помогло студентам «увидеть ребёнка в педагогической деятельности».

*Преподаватели филологического факультета БПГУ.* Отношение преподавателей к Школе разное. Вначале преподаватели рассматривали Школу как возможность адаптировать научные знания (и посмотреть, что из этого получится) на детский возраст. Тем более что сама идея текстопорождения филологам очень близка. По окончании работы первой летней Школы некоторые преподаватели (которые «не надеялись на успех») оценили положительно «перспективность такой формы совместной деятельности для факультета». А некоторые отказались от сотрудничества.

Показательным в понимании значения Школы и отношения к ней являются размышления д.ф.н., профессора кафедры русского языка М.Г. Шкуропацкой: «Общение с детьми ещё раз утвердило во мне важность тех наблюдений, которые были вынесены также из общения с людьми (студентами, учащимися) разных возрастов. Мне представляется, что Гуманитарная школа при всей её образовательной направленности имеет очень важную сверхзадачу духовного пробуждения личности. А это возможно в диалоге. В диалогическом общении учи-

тель и ученик переживают настоящую духовную радость. Это радость единения и творчества, когда формируется доминанта на другом человеке, но вместе с тем сохраняется и венаходимость, т.е. неприятие отрицательного эмоционального состояния своего собеседника...».

Я же как руководитель Школы в первую очередь была озабочена организацией Школы. На тот момент для меня было важно, чтобы всё получилось организационно. А это значит: собрать детей, провести родительские собрания; соотнести работу Школы и учебное расписание преподавателей; подобрать студентов и подготовить их к работе; решить вопросы оплаты за питание, проживание и заработной платы преподавателей и т.п. И «это» получилось. Что касается непосредственно проведения Школы и содержания работы, то я обратила внимание на то, что у разных преподавателей дети по-разному входят в совместную учебную деятельность. Наиболее удачным это вхождение, на мой взгляд, оказалось у Н.И. Дорониной. Сама форма «научная лаборатория» этому способствовала. Хотя, видимо что-то было еще.

*Аналитическое обобщение.* Обобщая высказывания разных участников первой Школы, я обратила внимание на то, что общим местом в их оценках того, что происходило в Школе, были ее эмоциональное принятие и причастность к случившемуся. Эта причастность выражалась в том, что студенты проявили заинтересованность в ребёнке, а ребята – в том, что происходит, в совместной деятельности; да и некоторые преподаватели пересмотрели своё отношение к Школе – увидели смысл работы в Школе.

Для многих Школа стала и местом открытия себя в профессии, условием переосмысления своего отношения к профессии. По мнению студентов, Школа способствовала и «открытию» (за столь короткое время) их личностных качеств и педагогических способностей. Одна из студенток пишет о том, что «содержание работы преподавателей с детьми (студенты присутствовали на занятиях) изменило моё отношение к предмету «филология»».

Обращает на себя внимание и то, что многие открыли в процессе работы в Школе самих себя и детей, отмечали, что у них появился другой взгляд на то, что давно стало привычным. Так, студенты отмечают «другое» общение, которое меняет взгляд на взаимодействие детей и педагогов. Школа в целом «открыла (студентам) детей с другой стороны». Более того, сама форма проведения Школы (образова-

тельный («выезд») меняла взгляд на привычное представление об организации педагогической деятельности.

Обобщая высказывания разных участников Школы о Школе, я вдруг увидела, что многое из случившегося с этими участниками я предполагала, я думала, что так и будет. Например, что совместная учебная деятельность, позиция «сотрудничества» в учебном общении, необычная форма проведения оказались очень привлекательными для детей («в нашей школе «такого» никогда не было»; «все друг к другу относятся с уважением» и т.п.), что студенты справятся с «внеклассной работой» и «соберут» интересный материал для курсовых работ.

Но было и то, что мною совсем не предполагалось. Может быть, потому, что цели Школы были сформулированы весьма неопределенно, может быть, потому, что некоторые эффекты вообще трудно предположить. Но я совсем не предполагала, что за такой короткий срок может произойти осмысление и переосмысление студентами педагогической профессии и «себя» в ней. Так, студенты писали о том, что «я многое смогла узнать не только о детях вообще, но и о себе самой как педагоге», «“проснулись” наконец-то педагогические качества», «такая совместная деятельность, участником которой я оказалась впервые, была мне... близка по духу».

Поэтому я подумала, что Школа стала для многих (а может быть, для всех) ее участников образовательным событием, т.е. таким местом в жизни, которое открывает человеку его понимание образования. Обратившись к литературе, я попыталась разобраться, что же такое образовательное событие и какие эффекты и последствия возникают в связи с ним, и выделила важные, на мой взгляд, концептуальные положения:

- характерным для со-бытийной общности является полнота связей и отношений;
- основная функция события – развивающая;
- в событии зарождаются «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребёнку впоследствии действительно «встать в отношение к своей жизнедеятельности»;
- акт развития и событие – синонимы;
- событие – особая переходная форма жизни;
- событие – это такой переход от наличного к иному, который есть вместе с тем и взаимопереход идеи в реалии [2, 3, 5].

Однако как опираться на теоретические положения при организации следующей Школы, если строить её как образовательное событие, было не совсем понятно. И я попыталась обозначить признаки событийности в исследовательском материале первой Гуманитарной школы. Наблюдения, анализ суждений позволили увидеть эмоциональную полноту связей и отношений, зарождающихся, проявляющихся в Школе между всеми участниками. Гуманитарная школа – это место изменения представлений о педагогической деятельности и педагогической профессии, появление новых смыслов. Можно предположить, что «незапланированные образовательные эффекты» у студентов (открытие себя в профессии, переосмысление педагогической деятельности) проявляются за счёт особенностей организации совместной деятельности, «концентрированности» времени, места. Другими словами, возможно, образовательное событие – это пространство личностного и профессионального самопознания и самореализации. Кроме того, многие ребята говорили, что здесь, в Гуманитарной школе, они получают «другое» образование, учатся «по-другому». Может быть, образовательное событие можно рассматривать как «переход» в «другое» образование, где ребёнок (студент) начинает участвовать в своём образовании. Опираясь на теоретические положения, учитывая опыт, полученный в первой летней Гуманитарной школе, попытаемся построить следующую Школу как образовательное событие.

**Ситуация.** Школа – 2006. Эту Школу мы начали готовить уже в ноябре 2005 г. Мы пригласили тех ребят, которые принимали участие в первой летней Гуманитарной школе. Преподаватели, участвующие в деятельности школы, подготовили программы, которые реализовывались в течение всего учебного года. С ноября 2005 г. занятия проходили регулярно по средам на филологическом факультете.

В марте 2006 г. в работу Школы включились студенты, первоначально также с целью выполнения курсовых и дипломных исследований. Поскольку опыт выполнения исследовательских работ на базе Гуманитарной школы оказался продуктивным, я решила продолжить эту практику. Кроме того, появление студентов в Школе теперь было инициировано самими ребятами. Дети стали спрашивать: «А где же вожатые? Мы хотим, чтобы они что-то проводили с нами...». Надо сказать, что с появлением студентов жизнь в Гуманитарной школе оживилась. Более того, разработка проекта «Летняя Гуманитарная

школа – 2006», уже проходила совместно: преподаватели, студенты и дети. Студенты вместе с детьми пытались проектировать «внеурочную деятельность». Одна из студенток 4-го курса выполняла курсовое исследование «Проектирование образовательного события в Гуманитарной школе». Ребята отмечали, что «со студентами стало интереснее», а студенты заметили, что «эксперимент у них живой». В результате был разработан и реализован проект «Летней Гуманитарной школы – 2006» – «Язык творчества».

«Летняя Гуманитарная школа – 2006», как и первая, состоялась на университетской базе отдыха «Озеро Канонерское». Такие «выезды» очень привлекательны как для детей, так и для студентов. Преподаватели, участвующие в деятельности Школы, внесли изменения в индивидуальные проекты программ (создание смыслового пространства для освоения разных видов текстовой деятельности). Эти изменения основывались на знании индивидуальных особенностей детей (позади был учебный год систематических занятий) и их интересах.

Так, Наталья Ивановна Змазнева, старший преподаватель кафедры литературы, внесла изменения в проект программы по литературоведческому направлению «Мир как текст: мифологические модели мира». Учащимся Гуманитарной школы были предложены несколько циклов тем, объединённых одной проблемой стремления древнего и современного человека познавать, систематизировать окружающий мир, находить связи, способы взаимодействия человека и мира. Автор программы понимает мифотворчество как древнейшую текстопорождающую деятельность человека, а также как арсенал образности, сюжетов разных видов искусства: живописи, музыки, пластических искусств, литературы, поэзии. В работе с детьми одной из основных задач являлось осмысление мира как непрерывного процесса совершенствования как сфер – небо, земля; стихий – воздух, вода, огонь, так и многочисленных его составляющих – растений, насекомых и пр.

Сопоставление сразу нескольких мифологических миромоделей: египетской, древнегреческой, древнеримской, славянской – позволяет увидеть общее и различное в текстовом освоении мира древними людьми по осям: пространство – время; жизнь – смерть; добро – зло и др. Результатом работы по этому направлению стало создание (написание) детьми «своих» мифов. Особенно интересно «мифологическое» направление деятельности для младших подростков.

По литературоведческому направлению программу «Публицистический и художественный текст» разработал Владимир Альбертович Заречнов – старший преподаватель кафедры литературы. С учащимися Гуманитарной школы рассматривалась специфика художественного и публицистического текста. Занятия совмещали знакомство с теоретическим материалом с последующим выходом на практическое применение – например, сначала конкретный (проблемный) текст рассматривался с точки зрения его жанровой принадлежности (рассказ или заметка, их элементы), выделялись характерные черты того или иного вида, а затем текст редактировался и видоизменялся – в сторону либо художественности, либо публицистичности. Кроме того, анализировался и публицистический текст. Анализ проводился на примере работ начинающих журналистов (учащихся и студентов) – школьная газета «Пчела» гимназии № 1, «Молодой Бийск» (городское издание) и «СлоВестник» (ФФ БПГУ). Результатами совместной учебной деятельности преподавателя, детей и студентов стали: написание заметок, освещающих некоторые дела Школы (Линейка памяти 22 июня, КВН и др.); составление заметки о летней Гуманитарной школе как общегородском мероприятии; проведение «пресс-конференции» с преподавателями и студентами по заранее составленным вопросам. Необходимо отметить особый интерес ребят к занятиям по журналистике.

По направлению «Стилистика научной речи», которое разрабатывала канд. филол. наук Н.В. Солодянкина, в летней Школе исследовалась тема «Языковая личность И. Носова». На основании материалов «Повести о моем друге Игоре» Н.Н. Носова анализировались фонетические, морфологические, лексические, синтаксические особенности речи Игоря Носова. Цель работы – обобщить полученные в течение года знания – смоделировать процесс научного исследования, исключая этап выявления новых научных проблем в области лингвистики, а также этап изучения специальной литературы по данному вопросу; закрепить знание стилистических норм научной речи (написание статей учащимися старшей группы, оформление газеты учащимися младшей группы). Результатами работы стали научные статьи, написанные старшеклассниками.

Во второй летней Гуманитарной школе были другие вожатые (прежние окончили университет). «Вторая» команда вожатых так «за-

крутила» самих себя и детей, что у меня стало складываться впечатление, что преподаватели отступают «на второй план». Особенностью деятельности студентов во второй летней Школе был «командный дух», изначальная заинтересованность в детях, в той совместной деятельности, которая будет происходить «на Канонерке». «Командный дух» задавала студентка 3-го курса Аня М., поскольку у неё был опыт работы старшей вожатой в загородном лагере. Студенты познакомились с детьми в марте при разработке проекта летней Школы «Язык творчества». Перед ними стояли непростые задачи. Во-первых, освоить технологию проектирования. Во-вторых, попытаться включить ребят в проектную деятельность. Я как преподаватель педагогики особое внимание уделила теории и практике проектирования в курсе дисциплины «Педагогические технологии». И студенты, и дети впервые в реальной практике занимались проектной деятельностью. Не всё у нас получилось. Но, главное, на мой взгляд, в «первом» проектировании – это совместная деятельность студентов и детей, которая формировала эмоциональный настрой, интерес, значимость ожидания летней Школы. Проектирование летней Школы инициировало всех её участников, особенно студентов. Так, студентка Настя Ю. (специализация – учитель истории) предложила включить в проект «Линейку памяти» (22 июня). И, на первый взгляд, «официальное мероприятие» получило сильный эмоциональный отклик у всех участников Школы. Кроме «воспитательных мероприятий», студенты заинтересовались содержанием и организацией совместной учебной деятельности. В свою очередь, преподаватели обратили внимание на студентов, поняв, что их можно и нужно вовлекать в совместную учебную деятельность. Это здорово получилось в направлении журналистики (подготовка и проведение со студентами «пресс-конференции»). Кроме того, преподаватели обратили внимание на качество совместной деятельности, что нашло отражение в изменении содержания учебной деятельности.

В этой летней Школе совместная деятельность отличалась не просто участием, а активной вовлечённостью детей. Ребята отмечают содержательную сторону организации Школы. Так, Лида Н. говорит о мифологии «как кладези философских мыслей»; «журналистику» ребята связывают с «научением» общаться с людьми. У преподавателей «снялось напряжение» общения с детьми. Если в первой летней Школе было заметно разделение «учебной» и «внеурочной» деятельности,

то во второй летней Школе с включённостью вожатых в совместную учебную деятельность эта грань постепенно «стиралась». «Внеурочная» деятельность в этой Школе отличалась абсолютной включённостью детей потому, что они сами её проектировали («до выезда») (проект «Язык творчества»), она была для них значимой. Показательным в этом смысле оказался «выход на сцену» проблемных в общении детей – Люды А. и Тани З. Это стало возможным ещё и потому, что изменилось отношение детей друг к другу. Они стали принимать друг друга такими, какие они есть, и радоваться успехам другого. Эмоциональная сопричастность, принятие, доверие, желание поделиться сокровенным особенно проявились на «Вечерних огоньках».

*Аналитический комментарий.* Студентам было предложено высказать мнение о своём участии в летней Гуманитарной школе – 2006. Катя К., студентка 3-го курса филфака: «Я первый раз выступала в роли вожатой. Посмотрела, каково это на практике. Убедилась, что курс «возрастной психологии» жизненно необходим. Пути к сердцу ребёнка различны, и не всегда теория идёт рука об руку с практикой. Я поняла, что плохих детей не бывает (в очередной раз убедилась). А если нам не удаётся «подобрать ключик» к ребёнку, то нужно не отталкивать его, а искать причину и в себе тоже. Для себя я усвоила, что самое главное в этом коллективе – это доверие и взаимное уважение. Вернувшись из летней Гуманитарной школы, я поняла, что хочу быть педагогом, хочу посвятить себя работе с весёлыми и неутомными созданиями, имя которым – “дети”. Благодаря этой Школе, я осознала, что сделала правильный выбор, переступив 3 года назад порог педагогического университета». Настя Ю., студентка 3-го курса филфака: «Мне как студентке филологического факультета педагогического университета летняя Гуманитарная школа дала понимание того, что чем более разные дети объединены вместе, тем более интересно общаться с ними. Кроме того, я впервые попала в жизнедеятельность, похожую на лагерь. И, мне было хотя и сложно, но «в обмен на это» я получила огромную эмоциональную отдачу – это, наверное, и называется удовольствием от педагогической работы». Аня М., студентка 4-го курса филфака: «Я имею опыт организации детей, поскольку работаю в загородном лагере, а прошлым летом и старшей вожатой. Опыт проектирования с детьми летней Школы, участие в её организации и проведении изменило мое представление о

традиционной организации педагогической деятельности. Интересным и перспективным мне показалось совмещение учебной и «внеучебной» деятельности. Мне хочется попробовать включиться и в совместную учебную деятельность». Наташа К., студентка 3-го курса филфака: «Я даже не могла предположить, что проектная деятельность так сплотит ребят, настроит на летнюю школу. Все с таким нетерпением её ждали».

Что касается исследовательской работы студентов, то выполнение курсовых и дипломных работ «по моему велению» отошло на второй план. Исследовательская работа студентов становится частью совместной деятельности. В суждениях студентов заметна «обращённость» их к ребёнку, заинтересованность в нём; осознание «правильности» профессионального выбора; осмысление ценности эмоциональной стороны педагогической деятельности, изменение представлений о традиционной педагогической деятельности.

Во второй летней Школе для меня как её руководителя организационные вопросы уже не имели такого значения, как прежде. Я обратила внимание на новое качество Школы. Оно проявлялось в вовлечённости всех её участников в совместную деятельность, в общности интересов, в эмоциональном настрое. В этой школе студенты и школьники выстраивали перспективы сотрудничества. Кроме того, я убедилась в том, что сама форма проведения Школы (концентрация совместной деятельности во времени, месте, участниках на базе отдыха «Озеро Канонерское») является необходимой для жизнедеятельности Гуманитарной школы в целом. Без этого Школа бы просто «не жила».

*Дети во второй летней Школе.* Состав детей был почти тот же, «новеньких» было всего несколько человек. Ребятам задавали вопрос о том, что их особенно привлекает в Гуманитарной школе:

*Кирилл С.:* Обучение в «нешкольное» время, «нешкольная» атмосфера, можно больше и интереснее общаться и учиться иначе.

*Катя К.:* Необычные условия, в которых мы учились; возможность интересного и полезного общения со студентами и преподавателями «на равных».

*Лидя В.:* Занятия чередуются с отдыхом, здесь я могу быть самой собой. Мои школьные сверстники мне не верят, что я с желанием еду летом не только отдыхать, но и учиться.

*Таня А.:* Возможность больше общаться с разными интересными мне людьми. То есть можно поговорить на разные темы, в том числе и про занятия. Можно попросить помощи или помочь самому.

*Аня В.:* Дается большой объем материала в увлекательной доступной форме. Никто не заставляет учиться – самой хочется.

*Люда А.:* Мы лучше узнаём друг друга, учимся доверять и помогать друг другу.

*Никита Ш.:* Отличная природа, интересные занятия, веселые мероприятия, «всёзнающие» преподаватели и «классные» вожатые. И... свобода действий, выбора.

*Вероника Ц.:* Неформальное общение с педагогами и студентами. Также возможность совмещать умственный труд и отдых. Ощущение командного духа подталкивает к продуктивной работе.

*Алина М.:* Широкие возможности общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Возможность получить интересные и новые знания, а также возможность высказаться, отстаивать свою точку зрения. И ещё – возможность узнать себя, на что я способна. Это для меня так важно.

Общим в суждениях ребят было эмоциональное принятие того, что происходило в летней Школе. Для многих ребят (а это старшие подростки) лично значимо общение и со сверстниками, и со студентами, и с преподавателями. Особенно ценными для многих ребят являются доверительные, искренние отношения. Выделяют они и значимые для них особенности совместной деятельности. Также характеризуют Гуманитарную школу как место самореализации и самоутверждения.

*Преподаватели во второй летней Школе.* Преподаватели, которые остались работать в Гуманитарной школе, не только изменили содержание и организацию занятий, но и «повернулись лицом» к студентам. Так, Н.В. Солодянкина считает, что «Гуманитарная школа для студентов – это идеальная площадка для исследовательской деятельности, для актуализации теоретических знаний, формирования профессиональных компетенций и развития педагогических способностей». Н.И. Змазнева: «Гуманитарная школа за короткое время даёт целостное представление о педагогической деятельности и в этом смысле отличается от традиционной педагогической практики».

*Аналитическое обобщение.* В исследовательском материале первой летней Гуманитарной школы я попыталась обозначить признаки

событийности. К ним я отнесла: эмоциональную полноту связей и отношений; изменение представлений о педагогической деятельности и педагогической профессии; «переход» в «другое» образование, где дети (студенты) начинают участвовать в своём образовании.

Анализ организации и проведения второй летней Гуманитарной школы позволил проявить некоторые признаки событийности.

Обобщая разные суждения, отзывы участников Школы, я обратила внимание на значимость для всех участников эмоциональной стороны общения, отношений, складывающихся в летней Школе. Особую ценность общения для ребят подтверждают такие высказывания. Например, на вопрос, что особенно привлекает в Школе, многие ребята ответили: «здесь можно больше и интереснее общаться»; «возможность интересного и полезного общения со студентами и преподавателями «на равных»; «можно попросить помощи или помочь самому»; «мы лучше узнаём друг друга, учимся доверять и помогать друг другу». А студенты пишут о том, что «самое главное в этом коллективе – это доверие и взаимное уважение»; «Школа дала понимание того, что чем более разные дети объединены вместе, тем более интересно общаться с ними». На мой взгляд, эмоциональная полнота связей и отношений ярко проявлялась на «Вечерних огоньках». Они были потрясающе искренни и доверительны.

Обращает на себя внимание изменение представлений, особенно детьми, об учебной деятельности в Школе. В своих суждениях ребята высказывают своё отношение к совместной учебной деятельности в Школе: «В Гуманитарной школе мы учимся иначе»; «... свобода действий, выбора»; «ощущение командного духа подталкивает к продуктивной работе»; «“нешкольная атмосфера” обучения»; «необычные условия обучения»; «я с желанием еду летом не только отдыхать, но и учиться».

В суждениях студентов и преподавателей я выделила изменение представлений о педагогической деятельности и педагогической профессии. Одна из студенток пишет об открытии себя в профессии: «я поняла, что хочу быть педагогом, хочу посвятить себя работе с весёлыми и неутомными созданиями, имя которым – “дети”. Благодаря этой Школе, я осознала, что сделала правильный выбор». Многие студенты пишут об изменении представлений о педагогической деятельности, например: «Опыт проектирования с детьми летней Школы, участие в её организации и проведении изменили мое представление

о традиционной организации педагогической деятельности. Новым и перспективным мне показалось совмещение учебной и внеучебной деятельности. Мне хочется попробовать включиться и в совместную учебную деятельность»; «Я даже не могла предположить, что проектная деятельность так сплотит ребят, настроит на летнюю Школу».

Для меня были несколько неожиданными изменения представлений некоторых преподавателей о Школе, в частности, что Школа может дать студентам. Они связывают участие студентов в жизнедеятельности Школы с исследовательской деятельностью, с актуализацией теоретических знаний, с формированием профессиональных компетенций и развитием педагогических способностей. Одно из суждений связано с осмыслением профессиональной значимости для студентов Школы – «даёт целостное представление о педагогической деятельности (за такой короткий срок)».

Пытаясь строить вторую летнюю Школу событийно, я обратила внимание на то, что обуславливает её событийное восприятие. Опираясь на опыт первой Школы, я предполагала, что за событийное восприятие «отвечает» качеству содержания и организации совместной деятельности, что нам удалось сделать. Мы (я, студенты, дети) организовали проектирование летней Школы «Язык творчества»; преподаватели изменили предметное содержание курсов, выделив «поле» проявления субъектной позиции; за счёт включённости студентов и в учебную деятельность, грань между учебной и внеучебной деятельностью практически исчезла. Кроме того, я думаю, что событийность определяет «концентрация» места, времени и «сообщество единомышленников» (сформулировано в неформальной беседе с коллегами).

В этой летней Школе слово «событие» начинает звучать в неформальном общении с коллегами и студентами. Про «это» становится интересным рассуждать. Так, изменение отношения студентов к педагогической профессии становится для них (да и для преподавателей) событием, потому что это ведёт к изменению представлений о себе в профессии, а значит, к появлению новых смыслов в образовании, в частности, профессиональном педагогическом. Желание студентов участвовать в жизнедеятельности Школы, интерес к тому, что там происходит, особенно изменение позиции студентов в университетской жизни, подтверждают влияние Гуманитарной школы как образовательного события на изменения в подготовке студентов к педагогической деятельности.

ческой деятельности. Так, Аня М., студентка 4-го курса, используя опыт проектирования, полученный в Гуманитарной школе, разработала (с вожатским отрядом) проекты программ летнего отдыха детей с девиантным поведением для загородного лагеря «Лесная сказка» и победила на краевом конкурсе. Студентка 1-го курса Юлия М. предложила свою кандидатуру «на старшую вожатую» в пришкольном лагере. Студентка 3-го курса Катя К. изъявила желание и приняла участие в нескольких олимпиадах и университетских конкурсах.

Анализируя опыт и первой, и второй летних Школ, я подумала о том, что именно Школа решает какие-то особые задачи в подготовке студентов к профессиональной деятельности, и особенно к подготовке их к инновационной деятельности. Сами студенты увидели Гуманитарную школу как пространство реализации своих способностей – личных и профессиональных (то, чего не хватает в университетской жизни), а самое главное – реальную возможность формирования тех профессиональных компетенций, которые не были сформированы в процессе традиционной профессиональной подготовки. На мой взгляд, погружение в «другую» педагогическую деятельность, в «другое» образование способствует изменению представлений у студентов о педагогической деятельности, появлению новых смыслов в своём образовании, а значит, и формирует готовность к «другой» (инновационной) педагогической деятельности.

## Литература

1. *Петров А.В.* Культура текстопорождения в совместной деятельности: основания для разработки образовательной программы // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2002. С. 138–145.
2. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
3. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
4. *Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой.* Томск, 2002. Кн. 5. 151 с.
5. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

## **2.2. Разработка и реализация программы «Инновационные образовательные технологии»: опыт и феномен образовательной событийности**

*Контекст исследования.* Я уже несколько лет являюсь координатором программы повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии». Эта программа была разработана в 2004 г. НОЦ «Институт инноваций в образовании» Томского государственного университета. Поводом для ее разработки стали повторяющиеся заказы со стороны разных учреждений среднего образования: обогатить педагогическую деятельность новыми современными способами организации уроков, учебных занятий, чтобы педагоги шли в ногу со временем, растили инициативных, активных учеников, могли менять качество собственной деятельности.

Причиной же, наверное, стало то, что ко времени, о котором идет речь, многие из тех, кто участвовал в организации инновационной деятельности, уже много лет испытывали потребность не только в понимании того, что такое инновации, но и в овладении «техниками», технологией их организации. В ответ на эту потребность появилось много курсов по обучению технологиям.

С одной из новых образовательных технологий «Развитие критического мышления через чтение и письмо» я сама познакомилась в ходе реализации регионального проекта (мегапроект «Открытое образование в России» фонд Дж. Сороса) в мае 2003 г., по данной технологии для нас проводились курсы тренерами из г. Новосибирска. И когда я была на курсах, я заметила, что меня увлекает наблюдение особой техники проведения занятия работы с текстами. Каждое занятие начиналось не названием преподавателем темы занятия, а заданием вопроса, что мы знаем или предполагаем, что знаем на данную учителем тему. Далее каждый из нас обдумывал и записывал все свои «вспоминания» по теме, а затем обсуждал с партнером. После этого мы всей группой делились своими представлениями. И только после этого преподаватель давал каждому индивидуально для изучения предметный текст. Прочитав текст, мы сначала самостоятельно фиксировали вновь поступившую информацию, которую затем опять обсуждали с соседом, и результат этого обсуждения презентировали всей группе. Ценным для меня было то, что любое мнение высказы-

вающихся принималось и обсуждалось безоценочно, и в ходе работы мы подчас приходили к общим решениям, принятым группой, но важным и необходимым для всех и для каждого из нас. Удивительно, видно было, как буквально появлялось общее пространство мысли, чтения, думания. И всему этому способствовала именно техника работы с текстами, используемая тренерами при организации данной технологии. Мы имели возможность не только записывать новую информацию, но и «порождать» ее вместе с партнёром, группой. В процессе такой работы появлялось новое знание по самым неожиданным темам: по истории, экономике, географии, английскому языку и даже математике.

Для меня знакомство с технологией развития критического мышления было некоторым и вполне логичным продолжением моей многолетней практики в педагогике Монтессори, где ценным является свобода мысли, суждений, высказываний и деятельности каждого ученика, где учащийся сам является творцом своего образования, а педагог является лишь помощником при выстраивании ребенком своего образовательного пространства. И поэтому открытие других подобных практик работы было очень ценным.

Особенно важными для меня в новой образовательной технологии в тот момент показались формы групповой и парной работы с текстами, которые так же, как и материалы Монтессори, несут в себе толчок к самостоятельной мыследеятельности, выстраиванию каждым своих целей в образовании.

Новым для меня было то, что я увидела возможность применения данной технологии со взрослыми, с которыми я к тому времени часто работала на курсах повышения квалификации, проводимых в ходе реализации мегапроекта. В моем собственном «студенческом» опыте ПК до этих курсов были лишь традиционные формы, где интересной может быть сама тема, но способы в ПК, как правило, стандартные. Для меня особенно ценной представлялась та активная позиция, которая появляется и поддерживается при работе в данной технологии. А это, на мой взгляд, при обучении взрослых так же необходимо, как и при обучении детей, особенно когда речь идет об обучении инновационной деятельности и повышении качества образования. Я уже давно убедилась, что научить человека чему-то новому можно только активными способами. Особенностью стало то, что я вдруг реально

увидела, а как таких результатов можно добиваться, какими совершенно конкретными действиями. Появились желание попробовать и даже уверенность, что у меня получится.

Так что, став сотрудником НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ и определяя направление своей работы в организации повышения квалификации, я решила, что буду куратором программы ПК «Инновационные образовательные технологии».

*Ситуация.* Первый раз я попробовала сама обучать технологии развития критического мышления педагогов Сайгинской СОШ. Это было в 2004 г. В программе участвовали педагоги одной школы (МОУ СОШ Белоярского района Томской области). Обучающихся было 30 человек. В основном это были люди с высшим образованием и стажем педагогической работы свыше 10 лет, возраст от 35 лет и старше, преподаватели разных предметов всех параллелей: начальная, средняя, старшая школы и управленческий состав. Большинство из них должны были «пройти» повышение квалификации для аттестации. Так что поначалу участники не проявляли особенно интереса и энтузиазма к тематике программы ПК, приготовили ручки и тетради, чтобы «записывать все, что скажет преподаватель». Но поскольку работа в программе простраивалась в активных формах, я улыбнулась и подумала, что «записывать много вряд ли придется». А преподаватели позже делились: «Думали, запишем и положим в папку очередного повышения квалификации. Пусть лежит для отчетности». И потому особенно удивительно было, как преподаватели активно включились в работу. Я порадовалась: «Какие активные люди преподают в сельской глубинке». А они не только «проживали» модельные занятия, но и во время реконструкции занятий, что входит в данную технологию, интересовались деталями деятельности преподавателя.

Сама программа строилась так, что после первой сессии был промежуток и затем – вторая сессия. И у преподавателей случился момент их собственной пробы. В результате этого на второй сессии они во время рефлексивных высказываний рассказали, что они во время пробы «открыли детей». Учителя начальной школы говорили: «Надо же, наши дети, оказывается, много знают и умеют, могут быть самостоятельными такие маленькие». А преподаватели старшей школы удивлялись, как активно дети взаимодействуют между собой и с преподавателем. Интересным был эффект, когда дети говорили: «Что-то

вы интересное все одинаково с нами делаете». Так получилось, что все параллели заработали в одном режиме.

Практически все участники программы отмечали, что попробовали использовать технологию и увидели, что «дети в ходе проведенных занятий с использованием современных образовательных технологий были активны больше, чем обычно, равнодушных не было», «проявлялось постоянное внимание ребят, обогащение знанием через знание всех присутствующих на уроке», «технологии помогли ребятам 9-го класса четче выстраивать цепочку имеющихся знаний по курсу алгебры... сами пришли к выводу, что хотелось бы узнать информацию, позволяющую нестандартно поступать в конкретной ситуации, более рационально мыслить... через исследовательскую работу в группах сделали свои маленькие открытия...»; «Во время работы на уроке биологии в 8-м классе с использованием технологии критического мышления ребята вспомнили материал 7-го класса, поставили перед собой цель, которую смогли достигнуть». Среди новых эффектов, возникающих в процессе использования программы, учителя называли то, что современные технологии, используемые на уроках, заставляют детей думать, анализировать, сопоставлять события и факты, ставить вопросы для самостоятельного изучения; развивают интерес к предметным знаниям, получению новых, углубленных знаний; вселяют уверенность в своих знаниях; дети учатся слушать друг друга, свободно высказываться и рассуждать, а знания становятся более прочными.

Более того, педагоги во время второй сессии обучения, после получения опыта работы с технологией, стали говорить о том, что и сами они «задумались» над своими уроками, своей деятельностью с детьми. Например, преподаватель труда отметила, что при использовании технологии она стала «замечать» детей, а раньше обращала внимание в основном на то, что дети делают, на «продукт, а теперь увидела необходимость акцента на процесс деятельности, на взаимоотношения детей между собой и с учителем. Преподаватель физики рассказала, что теперь, готовясь к урокам, сначала вспоминает особенности своих ребят и придумывает, где же будет место их активности на занятии. И для этого более тщательно обдумывает свою профессиональную деятельность. А учитель математики пришлось полностью пересмотреть свои «жизненные ценности», свои отношения с учениками и взаимодействие с ними на уроках.

Для меня же открытием стало то, что Программа строилась по типу – как меня обучали на курсах по технологии РКМЧП. В этой технологии много методических способов и я ожидала, что на второй сессии я дам следующие группы приемов. Но преподаватели просили не так много давать новых способов, а индивидуально с ними пообсуждать их опыт. Хотя мне виделось: «Что же уж индивидуально-то обсуждать?» Но по запросу участников я «свернула» часть программы и провела индивидуальные консультации. И во время этих консультаций, например, одна преподаватель рассказала, как она обычно видела только продукт, изготовленный руками ребенка, а теперь увидела самих детей. Другой учитель делился, как он на свою деятельность взглянул по-другому. В целом они отмечали, что интересно стало выстраивать новое взаимодействие с детьми и видеть в детях изменения. Поэтому для разработчиков стало открытием, что программе надо дополнять и менять; видимо, одного учебного содержания – обучения технологиям – недостаточно.

*Аналитический комментарий.* Уже в процессе обучения педагогов стало ясно, что для них эта программа новая. Новая по содержанию: знакомит с новыми инновационными технологиями работы, представляет иное понимание содержания образования детей, позволяет увидеть новые требования в системе образования. Новая по организации работы и взаимодействию с педагогами: приходится много обсуждать, предполагать, принимать активное участие в дискуссиях, все время быть активными участниками работы в группах и парах, проживать роль инициативных учеников. Новая по результатам: по-другому позволяет посмотреть на свою деятельность, работу с учениками – увидеть промахи и оценить достижения, вызывает желание изменить свое взаимодействие с учениками, дает понимание, в чем может состоять инновационность работы педагога.

Наибольший эффект новизны тем не менее оказался связан с последствиями обучения и использования технологий в своей практике с тем, что дети «становятся другими»: активными, любознательными, общительными. Педагоги через использование образовательных технологий «открывали» детей и свои возможности взаимодействия с ними.

При этом изменения происходили со всеми участниками программы.

*Педагоги* включились в «пробы» новой деятельности через модельные занятия и их анализ-реконструкцию. Более того, именно

«пробы» усилили оценку образовательных эффектов программы, оценку ее как события, образовательного события, о чем свидетельствует то, что педагоги часто употребляли такие слова, как «удивление», «открытия», «необычное», «неожиданное».

В целом они назвали следующие образовательные эффекты программы:

- переживание своего участия и образовательного опыта как нового, необычного, удивительного, неожиданного;
- открытие детей как интересующихся, любящих учиться и узнавать новое, умеющих поставить цели и отстаивать собственное мнение, делающих открытия в своем образовании;
- открытие профессиональных возможностей, расширение границ деятельности, обращение к необходимости изменять ее, дополняя взаимодействием с учениками, «отдачей» активности учащимся.

*Дети* после апробации учителями новых технологий на уроках стали «открывать» такие стороны, как самостоятельность в размышлениях, выдвижении собственных мнений и их представлении классу, инициативность и коммуникабельность.

Эти открытия случились не только для участников, но и для преподавателя. Я поняла, насколько важны совместные обсуждения с участниками программы их индивидуального опыта, увидела потребность людей не только узнавать новые способы, но и изменять свою деятельность, иногда даже менять ценностные смыслы своей профессиональной работы. Я увидела, что образовательные эффекты программы обучения технологиям, оценка этой программы только усиливаются после того, как в программу включаются такие виды организации учебного процесса, как реконструкция опыта участников, консультации по возможности использования технологий в педагогической практике. Поэтому мы стали разрабатывать, дорабатывать программу. Внесли в нее модуль по реконструкции опыта участников программы и индивидуальное консультирование.

**Ситуация.** Успешная реализация программы в общем и средне-специальном образовании побудила к ее переносу в высшую школу. Мы давно пытались набрать из преподавателей ТГУ группу обучения по данной программе. Однако записывались в нее единицы. А тут появился заказ в мае 2004 г. на реализацию данной программы в Барнауле, в Алтайской академии экономики и права. Впервые мы уже уточняли

заказ: помимо того, что наша программа дает новые технологии, что еще хочет заказчик. И наше внимание сосредоточивалось в программе не столько на моделировании занятий, сколько на реконструкции полученного опыта. Эта реконструкция опыта состояла из двух частей: первая – непосредственная реконструкция опыта, полученного в ходе модельного занятия; вторая – участники сами делали методические разработки, и обсуждался их опыт разработок по программе. То есть экспертиза строилась с учетом их личного участия в разработке оснований и совместного участия в процедуре.

Также, понимая, что мы работаем с преподавателями вузов, у которых есть практика разработки программ в ориентации на ситуацию социокультурного контекста, нами был внесен в программу модуль по анализу социокультурной ситуации в образовании, обуславливающей обращенность к новым технологиям.

В процессе проведения участвовали 60 человек, из них 15 кандидатов наук, 8 докторов наук, представители административного аппарата и просто преподаватели.

Первая часть программы шла для всех в виде семинара по исследованию ситуации в образовании и вызвала отклик в виде проблематизации стратегических вызовов к образованию. Преподаватели «открывали» для себя новые профессиональные ориентиры в связи с расширенными требованиями общества к новому качеству образования. И после этого модуля, разойдясь по трем группам, удивительно активно приступили к освоению технологий. Мы не успевали показать технологии, как участники программы тут же пытались переложить их на свои методические разработки, которые затем презентировали и экспертировали в совместной деятельности с преподавателем по каждой из технологий.

По окончании было проведено анкетирование, которое позволило установить, что у преподавателей особенное удовлетворение вызвало «знакомство с новыми технологиями – получение информации о новых способах работы со студентами, позволяющими расширить возможности предмета» и «приемы, показанные на семинаре, могут побуждать студентов мыслить, анализировать, оппонировать, активизируют мыследеятельность – учат ставить задачи, выявлять дефициты своего образования, искать пути их ликвидации», «помогают оптимальному восприятию информации».

Многие подчеркивали, что в ходе программы изменили свой взгляд на студентов, поняли необходимость «формирования “открытого” студента», так как «новые формы работы побуждают к самостоятельному мышлению студентов, мотивируют их на самостоятельную работу, желание работать в команде – возникновение взаимной ответственности группы», что существенно меняло их видение учебного процесса и его участников.

Большинство преподавателей выразили свое желание использовать данные технологии в своей дальнейшей работе, некоторые говорили, что элементы такого рода технологий они видели в практике преподавателей и раньше, «необходимо теперь это переосмыслить, разработать методические рекомендации для введения этих технологий в практику». От участников я неоднократно слышала слова об изменении их практики и востребованности технологий «временем», действительной возможности введения новых способов работы со студентами, «наконец-то мы занялись развитием собственной практики» и т.п.

Для меня как преподавателя и разработчика программы было удивительно наблюдать, что за короткий срок реализации (три группы в параллельном режиме работали 3 дня) мы не просто сделали презентацию технологий, но и разработали «проект» возможной апробации технологий в практике преподавателей академии.

*Аналитический комментарий.* Инновационный опыт по разработке и реализации программы позволил установить, что способ организации обучения во многом является новым и для преподавателей высшей школы. Участники программы обращали внимание на качество взаимодействия преподавателей с участниками программы. Они отмечали, что раньше не имели возможности не только использовать, но и видеть такой опыт. Результатом программы стали разные образовательные эффекты, в том числе новое понимание и профессиональные ориентиры в современном образовании, интерес к проведению модельных занятий, к разработке курсов, апробации образовательных технологий на учебных занятиях.

И все же наибольший эффект новизны оказался связан с расширением возможностей передачи предметного знания и его усвоения студентами через использование новых способов организации учебной работы. При этом изменения по-прежнему происходили со всеми участниками программы.

Преподаватели включились в экспертизу и обсуждение своих методических разработок, которые практически превратились в обсуждение вопросов изменения собственной профессиональной деятельности. И это само по себе стало одним из сильнейших образовательных эффектов данной программы. Можно сказать, что это стало образовательным событием.

Преподаватели называли в целом следующие образовательные эффекты программы:

- получение иного взгляда на современное образование (что явилось для них большой неожиданностью при освоении технологий);
- открытие новых возможностей организации работы с предметными знаниями путем использования особых способов для его усвоения студентами;
- желание и стремление пересмотреть свои профессиональные позиции и деятельность.

Для нас, разработчиков программы, работать с преподавателями вузов было непросто, так как способ взаимодействия, осваиваемый в нашей программе, поначалу был для преподавателей вуза не так уж важен. А предметным материалом, на котором значимость новых способов взаимодействия со студентами можно было показать преподавателям разных учебных дисциплин, мы не владели. Поэтому поначалу было впечатление, что у нас нет материала для «убеждения» друг друга. Однако в процессе реализации программы удалось показать само образовательное содержание новых технологий, и, оказалось, что предметность учебных дисциплин не так уж и важна. Именно образование и его содержание стали в процессе реализации нашей программы основой для обсуждения и осуществления разработок. Разработок, сделанных преподавателями в процессе и по окончании этой программы, было достаточно много. И стало ясно, что сама программа представляет возможность очень важных профессиональных открытий и точек роста. Для этого в программе есть погружение в социокультурный контекст образования, модельные занятия и главное – их реконструкция; групповые обсуждения самих форм работы и образовательных эффектов программы, реконструкция участниками программы своего опыта и деятельности.

*Аналитическое обобщение.* Итак, разработка и реализация программы «Инновационные образовательные технологии» продолжа-

лась. И если в п. Сайге нас больше интересовало само содержание – инновационные образовательные технологии, а способ работы в программе был скорее скопирован с предыдущих образцов, то в г. Барнауле, реализуя программу под заказ, уточняя ее содержание, мы, по существу, «открыли» и сам способ, стали понимать, каким он должен быть. Теперь мы увидели необходимость использования в программе анализа социокультурного контекста современного образования, моделирования и реконструкции опыта участников, обсуждения образовательных результатов и эффектов программы.

В результате реализации программы стало ясно, что ее образовательные эффекты очень похожи в разных группах: и учителя школы, и преподаватели вуза говорили о новизне самого способа взаимодействия и организации совместной работы, об освоении ими необычных форм работы, в том числе парной, групповой работы, организации обсуждений и организации рефлексий. А также особым открытием была возможность по-новому смотреть на своих учеников и перспективы работы с ними.

Пожалуй, разница была в том, что учителя школы больше говорили об эффектах, наблюдаемых ими после программы в их работе с детьми, с тем, что происходит с детьми и с ними. А преподаватели высшей школы говорили о том, что участие в программе позволило им по-другому взглянуть на организацию знаний по своему предмету, увидеть возможности более эффективного его освоения. Теперь и нам стало понятно, почему при реализации программы для учителей в общем образовании было не столь важно для них, на каком предметном материале мы показываем технологии. Учителя легко переносят технологии на свой предмет, так как акцентируют свое внимание на способах взаимодействия с детьми, тогда как преподаватели высшей школы нуждаются «в примерах», поскольку им важно, как технология используется для организации знания по предмету. Поэтому и их разработки в программе касались учебных тем, экспертных карт для проведения занятий.

Отвечая на вопрос об образовательной событийности, образовательных эффектах программы, можно сказать, что они наблюдаются в обеих группах. Только эти эффекты во многом разные: в общем образовании учителя при помощи новых технологий открывают ребенка, возможности новых форм взаимодействия с ним, открывают, что дети «могут мно-

гое», как и то, что в обычной жизни ребенок «скрыт» для них за предметными отношениями. Событием для преподавателей высшей школы становится открытие возможностей расширения предметного знания и его качественного улучшения за счет технологий. Конечно, событием для всех нас каждый раз становится сама программа: мы как разработчики видим ее совершенно по-новому, переделываем, перестраиваем; участники программы открывают для себя, что они занимаются очень интересной профессиональной областью – образованием.

### **2.3. Разработка маркетинговой стратегии в инновационном образовательном учреждении: опыт и феномен образовательной событийности**

*Контекст исследования.* Я являюсь организатором совместной деятельности в Школе младших подростков (5–7-е кл.) (далее – Школа). Управляемцем работаю в течение 10 лет. Одной из сфер моей деятельности является организация дополнительных образовательных услуг на возрастной ступени. За 16 лет в Школе накоплен огромный опыт по созданию и реализации интереснейших инновационных технологий и методик по организации совместной деятельности. Это позволило начать работу по разворачиванию системы дополнительных образовательных услуг на основе разработанных инновационных технологий. В Школе младших подростков работают педагоги, владеющие этими технологиями, реализующие такое содержание образования, что его высокие учебные и образовательные результаты очевидны как в самой Школе, так и за её пределами. Например, педагоги предметов общего развития (уроки труда, флористика и т.д.) – часть из них являются участниками одной из образовательных программ по обучению проблематизации на уроке; владеют и обучают ребят на своих занятиях технологии проектирования в совместной деятельности. Уроки, организуемые этими педагогами, – настоящие события для детей. Ребята с удовольствием посещают занятия (о чём говорит высокий уровень мотивации); участвуют в конкурсах и конференциях разного уровня; занимают призовые места.

*Ситуация.* На этапе погружения я начала этап запуска образовательных услуг в Школе младших подростков. Для этого я выделила

для себя несколько задач. Во-первых, проанализировать запросы потенциальных потребителей услуг, для чего был проведён опрос детей и родителей. Во-вторых, определить ресурсные области, в рамках которых будет возможно построить образовательные услуги. В числе таких областей оказался ряд образовательных программ и предметы общего развития. В-третьих, сформировать пакет возможных предложений, который я намеревалась обсудить с педагогами. В-четвёртых, организовать работу по оформлению и предложению образовательных услуг потребителю. Вначале я провела анкетирование детей и родителей на предмет того, какие услуги они хотели бы получать. Анализируя полученные результаты, я обнаружила, что гипотеза о том, что занятия педагогов общего развития будут очень востребованы, подтвердилась. И поэтому я как управленец, учитывая спрос потребителей, а также имеющиеся возможности самих педагогов, решила построить на этом потенциале образовательные услуги.

Я собрала совещание педагогов с тем, чтобы с ними обсудить полученные результаты и наметить дальнейшие шаги по оформлению инновационных наработок в услуги и доведения их до потребителя. Однако когда я озвучила свои предложения педагогам, то они крайне неохотно откликнулись на них. Из 3 человек только 1 согласился попробовать. Другие же сослались на чрезмерную загруженность, на трудности в оформлении необходимых документов на открытие услуги (написание и утверждение программ и т.д.). Тогда я возразила: как же так? Ведь есть заказчик на эти услуги – дети, родители, которых немало и которые хотят, чтобы такие услуги появились в школе, и готовы за них платить. Важным аргументом является также и то, что родителей устраивает в первую очередь высокий профессиональный уровень педагогов и удобное место оказания услуги – школа. Но мои доводы и аргументы не очень-то убедили педагогов. А два педагога успокоили меня тем, что скорее всего услуги всё же появятся, но только на бесплатной основе. Финансирование будет осуществлять детский юношеский клуб, в котором педагоги устроены. Я задала вопрос, на какую же оплату они рассчитывают. Педагоги ответили, что в пределах ставки, согласно своему разряду и учебной нагрузке. Я была крайне удивлена и возмущена: ведь это копейки! При уже существующем спросе и «раскрученном» предложении есть реальная возможность зарабатывать гораздо больше. На мой

взгляд, ситуация более чем непонятная. И в ней необходимо разобратся.

Ощутить всю серьёзность проблемы заставил меня другой пример. Педагог-филолог, являясь участником одной из образовательных программ, поначалу с удовольствием взялась за оформление и предложение своей услуги. При анализе запроса на услуги выяснилось, что родители всего класса, где ведёт уроки этот учитель, почти единогласно высказались за эту услугу и выразили желание её оплачивать. На специально организованном родительском собрании, когда представлялась вся панорама дополнительных образовательных услуг, этот педагог подготовила презентацию, и достаточно успешно выступила перед родителями и детьми. Группа была открыта. Причём занятия велись в рамках расписания для всего класса, что было очень удобно. Однако со временем оказалось, что педагог отказался от родительской оплаты, найдя возможным вести занятия за счёт бюджетных средств. Это было более чем странно. Ведь явных причин для такого поведения не было: услуга по-прежнему востребована, о чём говорят и стабильный состав группы, и очевидные результаты и отзывы ребят и родителей о качестве проводимых занятий. Да и родители не отказывались платить. Когда я попросила дать разъяснение на предмет сложившейся ситуации, то педагог сослалась на слишком большие сложности, связанные с разработкой и утверждением программы, дошностью чиновников от образования, контролирующих платные образовательные услуги, и т.д. «Да и вообще, так гораздо проще. А занятия я вести буду, не переживайте».

**Аналитический комментарий.** Анализируя эти ситуации, я обнаружила, что педагоги крайне неохотно идут на предоставление образовательных услуг в школе. И тогда я задумалась: а почему? Ведь они действительно владеют технологиями, причём инновационными. Обучают ребят разрабатывать интересные проекты, работать в группе, создавать замечательные тексты как, например, в группе «Риторика». При этом где бы ребята не участвовали со своими наработками и умениями – в выставках ли, конференциях – везде их отмечают, они часто занимают призовые места. И родители это видят и считают важным результатом. А это означает, что на основе используемых педагогами технологий уже сейчас можно строить образовательные услуги, поскольку на них существует реальный

спрос и не нужно тратить специально время и силы на их раскрутку. *Но как побудить педагогов заниматься разработкой образовательных услуг в школе?* Вроде бы я как управленец предприняла определённые действия, чтобы такие услуги в школе появлялись: выявила заказ со стороны детей и родителей; проявила возможные ресурсные зоны для их появления и оформления; организовала предложение услуг будущим потребителям. Однако большинство моих усилий не принесло желаемого результата. Пока мне не удалось перевести педагогов из разработчиков инноваций в позицию производителей услуг. Возникает вопрос: *что же должно предпринять управление, чтобы новые услуги, построенные на технологиях совместной деятельности, появлялись и стали конкурентоспособными на рынке образовательных услуг?*

Поставленные вопросы сегодня актуальны для инновационных образовательных учреждений. Как продвигать своё инновационное содержание, как стать конкурентоспособной школой? Меня это волнует прежде всего потому, что я работаю в Школе совместной деятельности 15 лет и являюсь педагогом, реализующим инновационное содержание и на своих уроках, и в управленческой деятельности. Как управленец я не просто вижу результаты этой деятельности, но и специально работаю над тем, чтобы эти результаты были очевидны другим участникам совместной деятельности – детям, педагогам, родителям. А также озабочена тем, чтобы родители и дети попадали в школу не только потому, что она рядом, а чтобы выбирали её сознательно и заказывали инновационное содержание образования, которое разрабатывается и реализуется в школе. Это означает, на мой взгляд, что родители и дети становятся заказчиками этого образования. Немаловажно также, что работа по формированию предложения и оказания услуг является, по моему мнению, мощным ресурсом для развития Школы младших подростков. Поэтому очевидна необходимость в разработке определённой маркетинговой стратегии, которая позволит успешно оказывать образовательные услуги и быть конкурентоспособной на рынке образовательных услуг.

**Послесловие.** Прошёл год. Поставленные вопросы по-прежнему актуальны. Тем более, что изменилась внешняя рамка – переход на подушевое финансирование, обязательное одиннадцатилетнее образование, профильное обучение в старшей школе. За год значительно

вырос престиж школы – она стала победителем приоритетного национального проекта «Образование». С другой стороны, на сегодняшний день в Школе не хватает учащихся, есть неукomплектованные классы, например в среднем звене. Всё это, на мой взгляд, свидетельствует о том, что в Школе назрела колоссальная потребность заняться продвижением инновационных технологий через перевод их в образовательные услуги, которые в свою очередь должны стать мощным потенциалом для развития Школы совместной деятельности.

*Аналитическое обобщение.* В Школе совместной деятельности на определённом этапе развития возникла потребность в предоставлении образовательных услуг, построенных на инновациях, т.е. переводе имеющихся инновационных разработок в образовательные услуги. Однако школа столкнулась с проблемой нежелания участвовать в оформлении и предоставлении этих услуг со стороны педагогов.

Точкой напряжения становится то, что педагоги либо не хотят, либо не могут (не умеют) предложить свои услуги «потребителю». Возникают вопросы, почему так происходит и как сделать так, чтобы инновационные разработки переходили в образовательные услуги, чтобы они развивали инновационный потенциал школы, и через *это развитие школа становилась привлекательной для детей и родителей.* Пока мне как управленцу не удаётся перевести педагогов из позиции разработчиков инноваций в позицию производителей услуг, построенных на технологиях совместной деятельности. Очевидно, что речь идёт о качественно ином управлении, когда передо мной как управленцем встаёт задача разработки особых механизмов, направленных на *формирование*, с одной стороны, *спроса* и заказа на услуги со стороны детей и родителей, с другой стороны, *формирование предложения* со стороны педагогов, которые владеют уникальными технологиями организации совместной деятельности. Очевидно также, что эта ситуация нуждается в исследовании, поскольку во-первых, значительно снижаются возможности развития и продвижения инновационного содержания самой организации – Школы совместной деятельности, а во-вторых, сложившаяся ситуация зачастую приводит к несовпадению того, чего хотят дети и родители в школе и что могут предложить педагоги.

Таким образом, предметом моего будущего исследования должна стать разработка и реализация в школе инновационных образователь-

ных услуг, а объектом исследования – управление производством этих услуг. В ходе моего исследования важно будет ответить на следующие вопросы: как и какие условия нужно создавать для вовлечения педагогов в производство образовательных услуг, как управлять появлением (разработкой, оформлением) и продвижением услуг, построенных на основе технологий совместной деятельности, как происходит производство этих услуг, что при этом меняется в работе с детьми, педагогами, родителями? И как сделать так, чтобы родители и дети становились не просто потребителями, а заказчиками образовательных услуг, построенных на инновациях?

#### **2.4. Подготовка студентов к исследовательской работе: опыт и феномен образовательной событийности**

*Контекст исследования.* Уже много лет я работаю в педагогическом университете. За это время сложилось несколько направлений моей исследовательской деятельности, которые я попыталась обозначить и определить в связи с тем, что приняла решение писать докторскую диссертацию.

Во-первых, на своих занятиях по курсу «Методика преподавания русского языка и литературы» со студентами в вузе я давно и достаточно успешно разрабатывала деятельностные технологии, которые, по моему мнению, должны были привести будущих учителей к осознанному выбору средств, приемов в организации обучения детей русскому языку. У меня появились разработки по предоставлению студентам выбора форм организации обучения, создана система включения студентов в самостоятельную работу, особое внимание я всегда придаю включению студентов в исследовательскую работу. Студенты участвовали вместе со мной в опытно-экспериментальной работе в школе и в колледже.

Во-вторых, в результате многолетней совместной работы с учителями мною была разработана методика формирования письменной речи учащихся в процессе выполнения ими творческих работ. Основу организации обучения составило включение детей в совместную деятельность при постановке и решении ими коммуникативных задач в создаваемых высказываниях. В ходе экспериментальной работы я уви-

дела изменение позиции учителей: от исполнительской к творческой, поисковой. Эти изменения происходили не случайно, они появлялись в процессе выстраивания самого хода опытной работы, напряженной рефлексии, направленной на исследование не столько результатов обучения (сформированность определенных практических умений), сколько на изменения, происшедшие в деятельности детей и самих учителей.

В-третьих, сотрудничество с преподавателями педагогического колледжа в рамках лаборатории, посвященной организации подготовки учителя-исследователя в процессе выполнения студентами выпускной квалификационной работы (дипломной), позволило изменить позицию и само отношение преподавателей и студентов к исследовательской деятельности. Качественная дипломная работа теперь представляется как результат систематического включения студентов в исследовательскую деятельность, причем не на последнем году пребывания в колледже, а на протяжении всего обучения: на занятиях, при выполнении самостоятельной работы, на педагогической практике. Нами была создана типология исследовательских заданий, внесены изменения в технологию обучения, корректировки в учебный план, созданы специальные курсы, подготовлены методические рекомендации.

В общем, можно сказать, что в разных направлениях моей деятельности по организации методической подготовки педагогов просматривается одна «генеральная» линия – это исследовательское содержание методической подготовки. Поэтому, когда мне повезло и после ряда лет работы деканом я наконец-то освободилась, было принято решение систематизировать, обобщить накопленный опыт и свое видение подготовки будущего педагога. Конечно, область исследования определилась довольно быстро: формирование исследовательской компетентности в процессе подготовки педагогов. А вот тема докторской диссертации... Я читала, изучала литературу, проводила опросы... И все как-то непонятно было, а что во всем этом мое... И вдруг однажды, во время консультации Г.Н. (Г.Н. Прозументова, мой научный консультант) спрашивает: «Любовь Андреевна, Вы ведь курс методики читаете? А почему бы Вам не изучить, как развитие исследовательской компетентности влияет на качество методической подготовки студентов». За это предложение я ухватилась сразу, поскольку понимала: это точно мое. Надо сказать, что до этого разговора мето-

дическая подготовка и формирование исследовательской компетентности студентов воспринимались мною как-то в «параллель»: ведь методическая подготовка как бы снимает вопрос об исследовательской компетентности... Я вообще-то понимаю, что одно связано с другим, но как-то теоретически тогда, как весь мой опыт говорил о другом... Поэтому я попыталась разобраться, найти, установить, как связаны методическая подготовка и формирование исследовательской компетентности. Материалом для разборки послужил как раз мой личный опыт.

**Ситуация.** Мой личный опыт получения методической подготовки и работы в этой области весьма разнообразный. В свое время я окончила педагогическое училище по специальности «учитель начальных классов», затем педагогический институт по специальности «учитель русского языка и литературы», училась в аспирантуре, где выполняла работу по методике преподавания русского языка. На сегодняшний день я читаю курс «Методики преподавания русского языка» для студентов факультета начальных классов. Можно сказать, что методика, с одной стороны, – это моя специальность, поскольку я разрабатываю методику обучения детей русскому языку, а с другой – это дисциплина, которую я читаю студентам и соответственно организовываю их методическую подготовку, постоянно работаю с учителями в школе, тем самым участвую в повышении качества их методической готовности. Что же такое эта «методическая подготовка»? И от чего зависит ее качество?

Методическая подготовка в училище... Обучение в педагогическом училище – это было мое первое обращение и приобщение к методике. Тогда в училище я 16–17-летняя девчонка, пробовала впервые составить конспект урока. Было сложно, необычно и трудно. В этой ситуации педагоги пришли на помощь – они предлагали схему урока, рассказывали, что нужно обязательно сделать на уроке. Сама методика мне представлялась набором приемов в организации обучения. Я старалась выполнить, как мне казалось, все их пожелания, но они вновь и вновь отправляли мой конспект на доработку. Возникло недоумение, что я делаю не так, а как нужно составить конспект урока, чтобы он соответствовал предъявляемым требованиям. Особенно запомнились работа над конспектом урока физкультуры, который я готовила и многократно переделывала. Мне приходилось не только

прописывать упражнения, которые я должна была провести с детьми, но и правильно выполнить эти упражнения самой. В этом случае дело доходило до заучивания каждого слова в конспекте, с тем, чтобы на уроке, не дай Бог, забыть или ошибиться в командах. Методика для меня в этом случае выступала как некоторое предписание, которое поможет обучать детей. При этом оставалось ощущение того, что отклонение от указанных рекомендаций приведет, как мне казалось, к плачевным результатам: дети не будут слушать, не поймут меня, не будет дисциплины, не выполню всю прописанную (созданную) работу в конспекте.

Методическая подготовка в педагогическом институте... Я училась на филологическом факультете, основное содержание обучения составляло изучение литературы и русского языка, а времени на изучение методики было отведено очень мало. В вузе у большинства студентов бытовало мнение, «если я знаю предмет (в моем случае русский язык и литературу), то обучить детей этим предметам я смогу». Методика – это что-то непонятное, а порой и ненужное (знание предмета – это доминирующее).

На практике же сразу возникли затруднения: объем материала на уроке литературы большой (имею в виду текст художественного произведения), а на уроке необходимо организовать анализ этого текста, включить детей в разговор, а как это сделать? Как сформулировать и отобрать вопросы, задания, формы работы с детьми? Об этом мы стали рассуждать, попробовав провести только один урок. А потом бежали друг к другу и смотрели, как и что написано в конспекте урока сокурсников.

Помню, мы с моей подругой написали конспект урока литературы по произведению Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» для учащихся 6-го класса. Мы следовали тем требованиям, которые необходимо соблюдать на уроке: проверка домашнего задания; беседа о прочитанном (особо корпели над формулировкой вопросов), направленная на выявление главной мысли; постановка проблемного вопроса; создание условий для эмоционального сопереживания прочитанному тексту. Написали один конспект на двоих, а пошли в разные классы с уверенностью, что мы создали шедевр. На самом уроке помню чувство напряженного ожидания от детей того ответа на мои вопросы, который я хотела (предполагала) в своем конспекте. Ответа не было, и я по-

вторяла вопросы не однократно, чем затягивала время на уроке. Мне хотелось, чтобы дети шли вслед за моей мыслью (тщательно и логично выстроенной, по моему мнению), их я не слышала. От урока осталось чувство растерянности и неудовлетворенности. Конспект был хорош в смысле разнообразия заданий, как мне казалось, вопросы красивые и умные, а дети меня не слышали и не работали со мной. Подруга же пришла с другими сложностями: у нее на уроке не было дисциплины, стоял шум, ее вопросы и задания не вызывали детей на разговор. Как сказала Наташа, в классе один мальчик всегда и все превращает в шутку, причем злую. Она не смогла без помощи учителя включить его в работу, и большинство детей смеялись словечкам и гримасам этого ученика. Только когда учитель «навел дисциплину», подруга смогла вести урок. Но ей пришлось только воспроизвести вопросы, а вызвать на разговор не получилось. Еще сложнее было с проблемным вопросом. Конспект урока моей подруги лежал на столе и ученик, сидевший за первой партой, заглядывая в записи учителя, не только сформулировал проблему, но и сразу ответил на вопрос, тем самым «смешал, сместил» замысел моей подруги. Перестроиться сразу она не смогла, да еще проблема с дисциплиной. Было смазано в целом настроение, не создано эмоционального сопереживания учителя и детей в отношении произведения. Наташа была расстроена, неудовлетворена своим уроком. Так красивый и правильный конспект урока не нашел своего воплощения в жизнь. Мы обсудили свои уроки, и нашли себе оправдание в том, что это дети не готовы слушать нас, таких умных и талантливых. Потом были другие уроки: удачные и неудачные, но оставался вопрос: что поможет мне, учителю, не только проектировать правильные уроки (в соответствии с требованиями), но и реализовывать их на практике?

Обучение в аспирантуре: исследование методической подготовки... Написание кандидатской диссертации поставило меня в новую ситуацию – ситуацию, когда методика стала не просто предметом изучения (как это было в училище и вузе), а объектом исследовательской деятельности. В кандидатской диссертации мною исследовался процесс формирования орфографических навыков у младших школьников. В ходе выполнения исследовательской работы по методике возникло множество вопросов, связанных, в первую очередь, с изучением не только существующих подходов на практике, но и поиском

того нового, вернее, его порождением, что явилось бы не повторением чьих-то находок, а изменением существующего, причем не по воле исследователя, а на основе разрешения противоречий в практике школы и теории обучения.

Для меня появилась новая сторона методической подготовки – поиск затруднений в деятельности учителя, установление причин их возникновения, выбор способов разрешения и изменения возникающих ситуаций в процессе обучения. Осуществить этот поиск можно было, только организовав исследование: наблюдение на уроках, анализ увиденного (наработка критериев анализа), проведение анкетирования, анализ результатов деятельности детей, учебников, программ, сопоставление лингвистических обоснований содержания курса начальной школы с реальным воплощением его на практике. Вся эта работа потребовала от меня включения в исследование как способ построения нового методического знания, способов действий с этим знанием.

Особую значимость в этот период для меня приобрела организация педагогического эксперимента с позиции построения обучения, создания учебно-методического материала (что необходимо изменить в изучаемом лингвистическом материале, каким образом построить процесс изучения отобранного материала, какие приемы будут способствовать решению исследовательских задач). В школьной практике, организовав урок, решаешь вопрос отбора содержания и приемов с учетом того, какую цель ставишь на уроке, какое практическое действие необходимо сформировать у детей. В проводимом исследовании мне необходимо было не просто отобрать материал для уроков, а найти ту составляющую, которая позволила бы внести коррективы как в сам процесс обучения, так и в содержание предмета, на котором происходило обучение. В исследовании мне приходилось в большей степени отвечать на вопрос: Почему именно так необходимо организовать учебный процесс? Поиск ответа на данный вопрос потребовал установления причинно-следственных отношений, взаимосвязей между целями, содержанием, методами, способами, формами, которые не вписывались в какую-то одну схему, инструкцию. Сама методика в это время стала исследованием, которое привело к появлению нового подхода к формированию орфографического навыка правописания личных окончаний глагола: с учетом психолого-педагогической ха-

рактические навыки как действия (формируемый и функционирующий в письменной речевой деятельности). Организация его формирования рассматривается в соответствии с этапами становления, где дети не заучивают правило правописания, а постепенно выстраивают способ решения орфографической задачи, устанавливая взаимосвязь между теоретическими знаниями и практическими действиями с этими знаниями.

Преподавание методики... Моя практика в обучении студентов методике преподавания русского языка в вузе явилась новым аспектом опыта методической подготовки. Причем чтение курса позволило совершенствовать собственные знания о методике, с одной стороны, а с другой – поставило в ситуацию обучающего других, что требовало от меня владения технологией передачи способа обучения детей. В этом случае создавалась интересная ситуация: методика обучения методике. Передо мной стоял вопрос: как обучать студентов методике? На первых порах я старалась добросовестно пересказать то, что знала: какие приемы необходимо использовать, чтобы научить детей тому, что требует программа, как организовать урок, как отобрать материал к уроку. При этом для себя важным считала раскрыть прием (как на уроке он должен работать), а студентам воспроизвести его. Часто сопровождала свои высказывания замечаниями типа: «Это важно». «Так работу строить надо, потому что это значимо для детей». Но, как показала практика, мои воззвания не находили отклика...

Однажды на практическом занятии, посвященном формированию у первоклассников фонематического слуха, мы рассматривали вопрос об использовании звукового анализа на уроке. До этого я предложила вариант анализа в том исполнении, как это представлено в букваре Д.Б. Эльконина. Я добросовестно перечислила все шаги в интонировании. Мне казалось, что студенты понимают меня, судя по их реакции: они добросовестно записывали действия, соглашались со мной в их необходимости. Но когда я предложила воспроизвести предложенный способ проведения звукового анализа на другом слове, они не смогли этого сделать: путались как в самих действиях, так и в их последовательности, действия представляли неполными. Я вновь вернулась к последовательности, попросила их найти обоснование значимости каждого действия со стороны теории языка и цели выполняемой работы. Мы проговорили шаги с методическим обоснованием. Я была уверена,

что уже теперь-то способ выделения звуков принят студентами как собственное приобретение. Спрашиваю другого студента, и он вновь спотыкается на тех же местах, что и предыдущие студенты. Я не в недоумении, я в шоке. Что произошло: студент не практик – это понятно. Но ведь предлагалось воспроизвести предложенный, а затем коллективно обоснованный прием. Может это установка на запоминание? Но сейчас запомнил, а потом – забыл? Что должно лежать в основе изучения приема: его узнавание, открытие, построение? А может необходимо изменить позицию студента: поместить его в ситуацию поиска этого приема в сопоставлении с другими в разных системах? Ухватившись за эту мысль, я предложила студентам выписать последовательность проведения слога-звукового анализа по Азбуке В.Г. Горецкого и сравнить его со звуковым анализом Д.Б. Эльконина. Студенты добросовестно выписали, а затем стали... их пересказывать, то есть воспроизводить последовательность шагов в анализе. К счастью в группе оказались две студентки (они активно занимаются исследовательской работой), которые провели сравнение, при этом комментировали присутствие или отсутствие действий. Свою работу они сопровождали вопросами: «Какое слово авторы предлагают для анализа в одной системе, какое – в другой? Почему именно эти слова?», «Как организовать деятельность детей, чтобы они открывали сами способ анализа?» В их комментарии слышны были не только сами действия, но значимость и необходимость их выполнения детьми, при этом фиксировалась через последовательность анализа специфика авторского подхода. Девушки уверенно высказывали свою позицию по тому приему, который, на их взгляд, реально способен сформировать у детей фонематический слух. В их рассуждениях появилось понимание смысла проделанной работы, они не только представляли прием, но и готовы были отвечать на вопросы сокурсников, сами формулировать вопросы к рассматриваемым приемам обучения. Развитие этой ситуации вновь поставило передо мной вопросы: от чего зависит качество методической подготовки будущего педагога – включение в деятельность? В условиях вуза – это только в период педагогической практики. Изменение направленности методической подготовки в процессе изучения курса: от рецептурной к созидающей. Что лежит в основе созидающей методической подготовки?

Особенно сложным для студентов, как в свое время и для меня, является создание конспекта урока, по которому даже не придется

сегодня, сейчас провести урок в школе, поскольку изучение курса методики на факультете начальных классов начинается с 5-го семестра, а на педагогическую практику они выходят в 6-м семестре. Такая ситуация невостребованности практического действия не позволяет студентам смотреть на свой конспект как на что-то живое, которое может изменяться в зависимости от реальных условий образовательной практики. Еще сложнее студентам представить тех, к кому они обращаются, – детей. Тем не менее, конспекты уроков студенты составляют, ориентируясь на предложенные схемы и требования.

На занятиях по одному из разделов «Методики литературного чтения» студентам было предложено составить конспект урока по сказке С. Козлова «Ежик в тумане». Предварительно мы оговорили последовательность действий учителя при создании урока, где были вычленены такие шаги: литературно-методический анализ произведения, выбор способов работы с текстом на уроке, уточнение темы урока, цели и задач, определение типа урока и его этапов, наполнение каждого этапа содержанием (приемы, вопросы, предполагаемые ответы детей). Особо была оговорена структура урока: подготовка к восприятию художественного произведения, организация первичного восприятия, анализ произведения, вторичный синтез (формулировка идеи произведения, воспроизведение текста в речи детей). Как мне казалось, мы достаточно оговорили то, что должно быть в уроке. Однако результаты работы студентов оказались далеко не теми, которых я ожидала.

Так, часть студентов добросовестно зафиксировали структуру урока в тетради, но наполнение каждого этапа представили одним или двумя вопросами, указанием на вид работы. При этом, проведя анализ текста, не попытались определить для себя, о чем хотят построить разговор с детьми. Студенты четко выдержали схему, но эта схема в принципе может работать на любой тип урока и текст, а самого анализа, совместного прочтения произведения нет. Конспект урока превращался в восстановление его схемы, а методики (непосредственной организации деятельности детей с произведением) проведения его отдельных этапов не находили своего проявления. На мои вопросы о том, что для них самое трудное, ответили – сформулировать вопросы. При этом звучали предложения: «Вы нам покажите, как это можно сделать». Студенты просили образец, о котором мы говорили раньше, но на другом произведении.

Другие студенты попытались оттолкнуться от темы урока, которую они сами сформулировали, но в уроке тема не нашла своего воплощения. Были поставлены лишь отдельные вопросы для детей, которые не позволили построить разговор по заявленной теме. Вновь основным содержанием конспекта стало восстановление его схемы.

При этом были студенты (их оказалось немного), которые не только создали конспект урока, но и на самом занятии вызвались его «озвучить», т.е. выступить в роли учителя и провести урок, где учениками выступали сокурсники. Выступая на занятии со своим уроком, студенты в ходе коллективного анализа предложенных вариантов обнаружили разрывы между этапами (оборванность, незавершенность), схематичность в постановке вопросов для детей, отсутствие «стержня» в уроке, который позволял бы не просто говорить о произведении, а «творчески его читать и чувствовать». В аудитории неоднократно звучали вопросы-недоумения: «Мы же соблюдали схему урока, почему урок не пошел?», «Что поможет решить: удачно ли, вовремя ли я провожу ту или иную работу с текстом?», «Чем ты объяснишь выбор данного вида работы с текстом?», «Как мне вызвать детей на разговор, если я не знаю их реакции?» Эти вопросы они адресовали друг другу и мне в надежде, что я им все расскажу, и у них все получится в другой раз.

Я предложила студентам описать впечатления, когда они разрабатывали свой конспект урока.

*Аня В.:* «Когда я приступила к написанию своего первого конспекта, мне было просто непонятно, для чего я вообще его пишу. Мне казалось, что это лишняя работа, я не понимала, зачем нужно прописывать каждое слово, для каждого этапа указывать свои задачи, цели. Но затем я в полной мере осознала, что урок требует подготовки, что спонтанно урок просто невозможно провести, особенно если у тебя еще нет опыта работы, и даже спланированный урок может повернуться непредсказуемо и не достичь поставленной, необходимой цели. В дальнейшем при написании конспекта мне было трудно соотнести организацию урока с возможностью самих учащихся, предугадать их ответы и реакцию».

*Света К.:* «В процессе создания урока, моих первых уроков литературного чтения в начальной школе у меня возникали разные чувства. Вначале это была какая-то неуверенность в том, что получится

настоящий урок, который можно будет реализовать на практике. Затем, когда что-то уже начинает получаться, встречаются трудности, связанные с тем, что нелегко следовать детской логике, закономерностям восприятия ребенка. И в связи с этим трудно выстроить урок, чтобы помочь детям в усвоении чего-то нового, чтобы присутствовало взаимопонимание между детьми и учителем. Нужно самому почувствовать себя ребенком и представить себе данную ситуацию».

*Женя Ч.:* «Создание конспекта урока для меня очень творческое занятие. Я сама удивилась тому, как интересно создавать урок. Чтобы было легче, я ориентировалась на чувства, эмоции, а затем уже на какие-то теоретические знания о составлении конспекта урока. Вообще я старалась представить живую беседу, взаимодействие между учителем и детьми, а не «сухой», консервативный урок получения знаний. Я заметила, что если не могу «проникнуться» тем или иным произведением, сделать анализ «от души», то и конспект невозможно составить».

*Наташа Ч.:* «Когда я писала конспект урока, то вначале я читала произведение, долго думала с чего начать и после долгих размышлений оттолкнулась от постановки цели. Представляя себя в роли учителя и понимая, какая огромная ответственность лежит на мне, я думала, как же детям “донести”, помочь прочувствовать произведения, прочитанные нами, понять жанр. После прочтения программы я поняла, что там не все, что именно нужно для урока, и мне самой надо подумать о том, как построить работу с текстом».

*Виктория Р.:* «Когда я создавала свой конспект урока, были непонимание, растерянность: что именно делать, какие вопросы задавать, порой возникала боязнь: а вдруг не то, а вдруг не так. Ведь на мне такая ответственность! После десятков раз прочтения сказки пришло понимание текста с точки зрения находок (подтекст, причинно-следственные связи) для литературно-методического анализа. Затем последовали длительное обдумывание и перебирание различных мыслей по поводу темы урока».

Показательной для меня стала педагогическая деятельность моей любимой учительницы Светланы Петровны Зарубиной (она работает в школе уже 13 лет). На моих глазах происходило становление ее методической позиции. Первые годы Светлана Петровна добросовестно восстанавливала на уроках те рекомендации, которые она вычитывала

в литературе, внося свои изменения, дополнения, но постепенно на наших встречах в рамках семинара учительница стала говорить о своем неудовлетворении, которое проявлялось вопросами «Почему дети не могут написать изложение (сочинение)?», «Что я делаю не так?», «Что надо изменить: в уроке, во мне?», «Как мне организовать детей на изучение..?» и др. Надо сказать, что Светлана Петровна требовательный человек по отношению к себе, в первую очередь. Ответственность и желание понять – это два качества, которые привели ее к работе в исследовательской группе. На протяжении нескольких лет мы рассматривали различные аспекты методики обучения детей: формирование письменной речи, обучение постановке вопросов к тексту художественного произведения и др.

Исследовательская работа в группе складывалась по коллегиальному решению в нескольких направлениях: учителя изучали деятельность детей, проводили элементы диагностики по выявлению состояния сформированности у детей изучаемого практического действия; выявляли в процессе рефлексии и совместного анализа разрывы в организации образовательной деятельности и истоки их появления; в ходе совместного обсуждения создавали приемы, которые в последующем, наполняя содержанием относительно изучаемого текста художественного произведения и готовности детей, реализовывали на уроках; выступали экспертами, предварительно наработав критерии и показатели экспертизы, по отношению как к собственной деятельности, так и к деятельности коллег.

Интересно было видеть, как Светлана Петровна, обсудив условия в организации отдельных приемов, приходила с урока уже с другим видением этого приема, при этом она говорила, что это дети ей «подсказали», «вывели на новое знание, понятие».

Вот как увидела результат своей исследовательской работы в семинаре С.П. Зарубина: «Мне нравится, что большее количество ребят на уроках литературного чтения находятся не в позиции пассивных слушателей, а они работают. А если они высказывают свое мнение, если остаются небезучастными, мне как учителю это приятно и ценно. Я рада, что мои дети могут поставить взрослого в непредвиденную им ситуацию и «оголить» его незнание, эмоции, заставить понять ту истину, о которой учитель постоянно повторяет детям «Нет предела для совершенства», но сам иногда об этом забывает».

Реакция детей не всегда была одинаковой, но никогда – отрицательной. Я видела азарт при составлении вопросов о герое по рассказу Алексеева «Командир бомбардирской роты», радость от того, что вопрос не только получился, но и получился оригинальным. Критичность и взрослость при редактировании вопросов, а ещё смешно видеть растерянность при столкновении с неизвестным вопросом, а потом – настойчивость в его определении, приятно, что нет желания оставить что-то на потом. А когда дети после урока подходят и высказывают то, что не смогли сказать на уроке, или когда на уроке вспоминают похожие моменты с прошлых занятий (например, рассказ Алексеева «Командир бомбардирской роты» и русская народная сказка «Пётр и мужик» или сказка Козлова и повесть-сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»). Наверное, это и есть показатель проявления интереса того, что ребёнок проживает на занятиях. И это не формализм, а информация, знания и умения, которые принимает ученик. А если это происходит, значит, человеку пригодится в жизни.

Для моего класса и меня на 4-м году обучения актуальными стали вопросы, которые мы называли исследовательскими. Совместно мы пришли к выводу, что такой вопрос позволяет рассмотреть произведение с разных сторон, сформулировать и другие вопросы, остаться с неотвеченными вопросами, – это позволит вернуться к произведению и перечитать, найти или не найти ответ.

Показательна и реакция родителей. Важно, чтобы ребёнок дома не слышал подобного – «Непонятно, зачем тебе это», «Какую ерунду вы изучаете». Негатива не будет, если родители смогут видеть свое чадо в процессе, на уроке, смогут послушать, обменяться мнениями и впечатлениями. Я не могу сказать, что это у нас в классе всегда проходило на должном уровне, но я старалась, чтобы родители понимали работу детей и иногда сравнивали с собой и видели свои пробелы. Так, например, при съёмке некоторых уроков родители были удивлены рассуждениями своих детей, поражены словарем учеников, ведь чаще всего родители не слышат и не слушают своих детей. У некоторых родителей открываются глаза на детей, которые казались им неинтересными. Марина Николаевна Шатохина говорит о том, что дети класса отличаются от её учеников (она по профессии учитель), дети смотрятся старше не по возрасту, а по мыслям, высказываниям. Некоторые фрагменты уроков мы обсуждали и рассматривали на собрани-

ях с позиции понимания проделываемой работы. Приятно, что получаешь положительные отклики.

На мой взгляд, продуктивной работой по какой-то проблеме является та, которая приводит к изменениям в деятельности учителя – вот такая работа мне симпатична. Она помогает открыть скрытое во многих учениках, учиться понимать их взгляды на жизнь, доносить, преподносить правила жизни взрослых, принимать чужое мнение и иметь своё мнение, иногда отличное от других. Эти моменты присутствовали в моей практике, следовательно, ее можно считать успешной, хотя осталось ещё много неразрешённых практических вопросов, например: как учить детей ставить нестандартные, оригинальные вопросы».

*Аналитический комментарий.* При описании разных видов методической подготовки обращает на себя внимание, что эта подготовка:

– для студента педагогического училища складывалась и функционировала в процессе создания определенного продукта деятельности учителя – конспекта урока. При этом сам конспект урока виделся как некоторая схема, соответствующая определенным требованиям, которые регламентируют содержание, последовательность действий, приемов, соблюдение образца, заданного извне. Методика представлялась мне набором инструкций, схем, наложение которых на любое содержание призвано было дать положительные результаты («дети выйдут на разговор», «поймут учителя» и пр.). Методическая подготовка проявлялась в освоении существующих моделей и их реконструкции в практической деятельности. Неудачные попытки в создании конспекта урока ставили меня в ситуацию поиска ответов на вопросы, которые мне не могли дать существовавшие схемы. Мнение преподавателя являлось своего рода «лакмусовой бумажкой», которая оценивала мою работу;

– для студента педагогического вуза методическая подготовка также представляет собой изучение требований к урокам, наполнение предложенной схемы урока, при этом практическое его воплощение не имеет места, поскольку отделено от реальной школьной жизни. В описанной выше ситуации, когда конспект урока, созданный в соответствии с требованиями, наполненный разнообразными заданиями и вопросами, не нашел своего ученика, не вызвал разговор, поставил новые вопросы к методической подготовке: Что стоит за конспектом урока: дидактические требования или образовательная реальность, в

которой участвует не один учитель, а дети и то произведение, о котором идет речь на уроке? Может, следует не только изучать приемы, схемы, способы работы с учебным материалом, затем наполнять их своим содержанием, а исследовать процесс порождения урока в собственной деятельности?

Ситуация одного конспекта урока для двух разных классов и разных учителей показала, что методическая подготовка не может быть сведена только к отбору и построению содержания изучаемого предмета на уроке. На уроке возникла ситуация, когда учителю необходимо было включить детей в совместную работу, реагировать на непредвиденные организационные моменты, которые невозможно предвосхитить в конспекте. Исследование возникшего несоответствия привело к поиску новых действий, в этот момент происходит осмысление своего опыта, преобразование и создание своего опыта. Должны быть другие действия, а какие?

В описанных ситуациях подтекстом неудач учителя на уроке выступают дети: «дети меня не слышали и не работали со мной», «в классе один мальчик всегда и все превращает в шутку, причем злую», «это дети не готовы слушать». Такая апелляция к детям (их неготовности, «неразвитости») возникает очень часто в учительской практике. Как включить детей в этот удачный прием, способ? Для этого необходимо отойти от заданной формы и, реагируя на ситуацию в уроке, изменить, выстроить по-новому собственную деятельность и деятельность детей. Что обеспечивает выход из схемы?

Методическая подготовка не может оставаться простым накоплением определенных знаний, она ориентирует педагога на выстраивание собственных образовательных действий в зависимости от тех, к кому они обращены (детей);

– для аспиранта методика превращается из объекта исследования в само исследование. Работа над кандидатской диссертацией по методике преподавания изменила мой взгляд на методическую подготовку: недостаточно знать существующие подходы к обучению предмету (специфику уроков, методов, приемов и форм обучения), важен процесс их возникновения, условия проявления и существования в образовательном процессе, что возможно только в исследовании. Именно исследовательская работа позволила подойти к процессу обучения как многомерному явлению, в котором взаимодействуют учитель и

ученик через предмет. Исследование явилось способом преобразования и образования нового методического знания, которое стало возможным в процессе личных действий и приобрело характер личностного знания. При этом происходило не только изменение видения методики (набора схем, рецептов), а, самое главное, изменилась моя позиция, отношение к избранной профессии. Чаще в центре методической подготовки удерживается или содержание (на чем учить?), или приемы (как учить?), при этом учитель не обращает внимания на вопрос: почему именно так учить? Ответ на последний вопрос изменяет позицию учителя, поскольку он обращает его к деятельности самого учителя, которому необходимо включить исследовательские действия, чтобы найти ответ;

– для преподавателя методическая подготовка является содержанием образовательной деятельности, в которой он зачастую превращается в оракула, который вещает требования, схемы, наборы приемов, методов относительно основной формы организации обучения – урока. Я в своей работе пыталась донести до студентов эти важные, на мой взгляд, условия успешного обучения детей, при этом мой опыт исследовательской работы не давал мне возможности «успокоиться» и вести подготовку педагогов по пути присвоения ими известных правил в подготовке и ведении уроков. Ситуация с «введением приема звукового анализа» показала, что сами студенты отторгают простое восстановление предложенного способа работы. С одной стороны, они не присваивают предложенный вариант, а с другой – встав на позицию исследователя в ходе сравнения приемов в разных системах, готовы сами «создать» прием, который позволит им «со знанием дела говорить и использовать прием в практической деятельности». Тем самым они начинают выстраивать собственную образовательную деятельность. Включение исследовательских действий повлекло за собой изменение позиции студентов: у них появились вопросы, которые свидетельствуют об их заинтересованности, желании «докопаться» до истины: «Какое слово авторы предлагают для анализа в одной системе, какое – в другой? Почему именно эти слова?», «Как организовать деятельность детей, чтобы они сами открывали способ анализа?»

Создание конспектов уроков студентами позволило мне увидеть, что предложенные схемы не всегда позволяют им не только наполнить их конкретным содержанием, но и еще могут явиться сдерживающим

началом в творческой деятельности студента. Эмоциональная напряженность в процессе написания конспекта становится для многих сдерживающим моментом, не позволяющим раскрепощенно мыслить и оформлять свою мысль на уроке. Помещение студента в ситуацию понимания «для чего, с какой целью ты организуешь именно эту работу с текстом» потребовало от них отойти от схемы (застывшего остова урока), начать исследовать как сам текст, так и условия, которые помогут реализовать задуманное. Студенты тем самым открыли для себя новые образовательные действия, изменив при этом и свою педагогическую позицию. Изучение текста как одного из исследовательских действий, позволяющих построить разговор с детьми о произведении; прогнозирование ситуации общения, установление точек напряжения в процессе организации совместной деятельности учителя, детей и учебного материала – все это возможно только тогда, когда будущий педагог не просто изучает и наполняет предложенные схемы, а исследует условия и возможности «работы» существующей схемы, а самое главное, преобразовывает и создает новые формы. Методическая подготовка приобретает новое качество – личностное участие в ее становлении. Заинтересованность не в новом приеме, а в том, как организовать образовательную деятельность школьника посредством разрешения возникающих запросов в совместной деятельности;

– для учителя методическая подготовка – это совершенствование собственной педагогической деятельности, направленной на понимание совместной деятельности ребенка как субъекта образования.

В своих рассуждениях учительница описывает изменения, которые она увидела в детях, причем эти изменения не касаются конкретных способов деятельности, они связаны с их образованием: «высказывают свое мнение», «остаются небезучастными», «поставить взрослого в непредвиденную им ситуацию», «видела азарт», «критичность и взрослость» «ребёнок проживает на занятиях». Педагог изменил свой взгляд на деятельность детей, для него главным стало образование детей.

Изменения коснулись и самого учителя, появилась его сопричастность к построению нового методического знания в процессе совместной деятельности с детьми: «актуальными стали вопросы, которые мы назвали исследовательскими. Совместно мы пришли к выводу, что такой вопрос позволяет рассмотреть произведение с разных сторон...». Учитель выходит на необходимость организации совместной

деятельности с детьми как особой форме организации образовательного пространства. Светлана Петровна своей исследовательской позицией «заражает» детей: «дети после урока подходят и высказывают то, что не смогли сказать на уроке или когда на уроке вспоминают похожие моменты с прошлых занятий».

Включение в исследовательскую деятельность изменило и саму деятельность учителя: «такая работа... помогает открыть скрытое во многих учениках, учиться понимать их взгляды на жизнь...». Учительница в интервью следующим образом оценила свою работу в семинаре: «Мне симпатична позиция совершенствования учителя. До работы в этом семинаре я несколько лет уже работала с Л.А., но был перерыв в сотрудничестве. В этот промежуток времени я, конечно же, работала, но, увы, не получала внутреннего удовольствия. Хотелось даже приостановить свою деятельность и все осмыслить: ведь было ощущение топтания на месте». Учитель говорит о возможности не только совершенствования своей профессиональной деятельности, но и о том, что приходит чувство «внутреннего удовольствия»;

– для исследователя методическая подготовка – это выяснение и построение условий в появлении новых способов организации совместной деятельности учителя и учащихся, направленной на изменение образовательных результатов в деятельности и школьника, и учителя. Методическая подготовка – исследование, в результате которого происходит возвращение, построение новых знаний о способах организации изучения предмета, изменение позиции педагогов: от воспроизводящей, исполнительской, репродуктивной к создающей, творческой, инновационной.

Мой опыт исследовательской работы потребовал иного взгляда на организацию методической подготовки будущего педагога.

*Аналитическое обобщение.* Наше исследование показывает, что чаще всего методическая подготовка носит регламентирующий характер, обеспечивающий воспроизводящий характер деятельности педагогов. В процессе изучения методики происходит накопление знаний о методах, принципах, закономерностях организации обучения, которые чаще всего носят «идеальный», правильный характер. Прямое наложение «идеальных» форм, способов, схем и правил на практическую деятельность не дает нужного эффекта, поскольку ситуация на уроке складывается не только по записанному в конспекте ходу урока («создан-

ному» по воле создающего), а образовательная реальность ставит новые условия, которые требуют изменения, уточнения, преобразования. В этом случае регламент нарушается, появляется разрыв между намерениями и реальностью. Выход из сложившейся ситуации зависит от позиции учителя: одни «шагают» дальше, переступив собой между своим замыслом и реакцией детей на него, другие «считывают» получившийся разрыв, рефлексуют и выстраивают новую, отличную от замысла форму (прием), позволяющую полно реализовать замысел.

Методическая подготовка может носить и другой характер, когда человек сам выстраивает схемы, нормы, создает прием, включая исследование в процесс открытия методического знания. Открытие методического приема влечет за собой изменения как в профессиональной деятельности педагога (создается устойчивый мотив к самосовершенствованию, появляется интерес к экспериментированию, изучению различных точек зрения на отдельные аспекты в организации обучения), так и в собственном образовательном пространстве – появляется личностная заинтересованность в построении методического знания, поскольку оно является «порождением мысли и переживаний». Но для этого необходимо, чтобы методическая подготовка включала в себя исследование. Изучая условия образовательной реальности (реагируя на нее в педагогическом процессе), педагог исследует возможности детей, изучаемого предмета, собственную готовность в организации образовательной деятельности и создает собственный стиль и систему работы. Благодаря исследовательской работе, изменяется качество методической подготовки: появляется исследовательское отношение к процессу создания методического знания, включаются рефлексивные механизмы, позволяющие преобразовывать как собственную деятельность, так и деятельность детей, возникает творческое начало в педагогической деятельности, проявляющееся в ином взгляде на образование.

Проведенный анализ позволяет понять, что качество методической подготовки меняется в зависимости от вовлеченности студентов в исследовательскую работу. Представленные материалы показывают, что исследовательская работа может включать в себя:

- исследование процесса порождения урока в собственной деятельности;
- построение собственных образовательных действий в открытии и создании нового методического знания;

- поиск ответа на вопрос «Почему именно так необходимо организовывать образовательную деятельность детей и собственную?»;
- исследование способов включения детей в совместную деятельность;
- создание методического приема на основе сопоставления, сравнения существующих и учета ситуаций на уроке;
- построение собственного способа обучения на основе анализа образовательных ситуаций;
- исследование учебного материала и условий его включения в образовательную деятельность;
- исследование условий и возможностей «работы» существующих схем (уроков, способов), их преобразование и создание новых форм;
- изучение и анализ собственной позиции в открытии методического знания.

Включение исследовательской деятельности в процесс методической подготовки (как студентов, так и учителей) позволило изменить взгляд педагога на методическое знание – от наблюдателя со стороны к созидателю изнутри. Такое изменение стало возможным благодаря проявлению исследовательской компетентности, повлекшей за собой и другое отношение к собственному образованию (становящемуся, изменяющемуся, рождающемуся). Осуществление исследовательской деятельности в методической подготовке содержит элементы образовательной событийности: обуславливает образование эмоционального напряжения (переживания), возможность «пробы» открытия, личное достижение, успех, стремление к созданию собственной образовательной позиции и изменению отношения к педагогической деятельности.

Именно это содержание исследовательской деятельности характеризует личностную вовлеченность человека в его подготовку как профессионала. Поэтому формирование исследовательских компетентностей меняет содержание методической подготовки студентов. Она превращается из воспроизводящей опыт организации обучения (соблюдение, выполнение схем, требований, норм) в созидающую, образующую опыт методической деятельности, которая возникает по желанию, заинтересованности и воле образующегося (будущего педагога). При этом можно говорить о зависимости: методической подготовки ↔ исследовательской компетентности через динамику образовательной событийности:

– появление переживаний (в процессе создания конспекта студенты ставят вопросы к себе, сокурсникам; испытывают неудовлетворение, беспокойство, радость);

– интеллектуальные напряжения, проявляющиеся в стремлении найти ответ на возникшую ситуацию разрыва, неопределенности в процессе построения урока (обращенность к исследовательским действиям);

– открытие методического знания (построение новой формы);

– преодоление трудностей, возникающих в собственной образовательной деятельности (постановка вопросов, видение разрыва между замыслом и его воплощением);

– изменение своей образовательной позиции (превращение из ведомого в ведущего);

– успех личности в деятельности (создание методического знания изменяет личностные качества педагога: появляются активная позиция, уверенность, готовность вступать в общение, преобразовывать свою деятельность, ориентируясь на внутренние и внешние запросы и ситуации);

– изменяется позиция по отношению к детям, ребенок воспринимается как участник совместной деятельности (стремление видеть ребенка в образовательном процессе не как объект воздействия, а как один из субъектов взаимодействия).

Исследовательская работа в методической подготовке позволяет изменить позицию педагога к собственному образованию, которое он создает и строит сам.

### **3. ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

#### **3.1. Образовательная инновация как транскомуникация**

*Контекст исследования.* Психологические исследования коммуникации в ракурсе трансспективного анализа. Если еще несколько лет назад умение человека осуществлять эффективную коммуникацию осознавалось, причем не только в общественном, но и в профессиональном сознании, как умение, которое является существенным лишь в некоторых видах профессий, прежде всего относящихся к профессиям типа «человек – человек» (педагоги, психологи, менеджеры и т.п.), то сейчас ситуация кардинально изменилась.

В настоящее время коммуникативная компетентность формулируется как одно из основных требований, предъявляемых к высококвалифицированному специалисту в любой профессиональной сфере. По данным социологов, проводивших опрос работодателей в разных регионах страны [13, 17], один из основных дефицитов «рекрута» лежит в области коммуникации. «Претензии работодателей были связаны с низкими коммуникативными навыками, в том числе общения с работодателем и клиентурой, с отсутствием способности искать и находить информацию, низкой способностью к самопрезентации и презентации продукта. Содержание претензии состояло в том, что выпускники не готовы работать в реальном информационном (коммуникативном) пространстве, предполагающем инициативу и изобретательность в поиске источников, умение структурировать информацию, устанавливать рабочие контакты с живыми людьми и в итоге выдавать законченный продукт, который бы соответствовал задаче, поставленной заказчиком [17]. В этом же ряду стоят такие дефициты, как отсутствие умения и го-

товности работать в команде, низкие управленческие навыки, в том числе навыки самоорганизации, отсутствие понимания структуры и направления деятельности организации, каналов и форм внутриорганизационного взаимодействия [5, 17].

С другой стороны, и сами студенты, и выпускники в качестве важнейших дефицитов собственного образования называют коммуникативные. Так, например, исследование, проведенное в Томском государственном университете, показало, что среди выделяемых студентами «профессионально значимых для современного менеджера умений, навыков, личностных качеств» первое место по объему (38%) занимает блок коммуникативных компетенций. Причем важным моментом является то, что студенты не только выделяют это умение как обобщенное («коммуникабельность, умение профессионально выстраивать систему взаимоотношений с людьми»), но и дифференцируют его на составляющие коммуникативные умения и качества («тактичность, дипломатичность», «умение четко и ясно выражать свои мысли», «умение прислушиваться к мнению других»); определяют значимые профессиональные коммуникативные ситуации («работа в команде», «конфликтные ситуации», «ведение переговоров»), когда эти умения являются особенно необходимыми; вычленяют некоторые коммуникативные позиции и статусы (позиции «лидерства», «подчинения»), в которых востребованы разные коммуникативные умения; осознают необходимость специальных знаний для эффективного общения («знание психологии и умение применять эти знания в практике общения с людьми»).

Таким образом, приведенные выше результаты исследований позволяют сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность становится одной из главных компетенций, необходимых высококвалифицированному специалисту в любой профессиональной сфере. В свою очередь, высокая квалификация сегодня с необходимостью означает, в том числе, и умение осуществлять инновационную деятельность. Это подводит нас к следующему вопросу: любая ли коммуникация релевантна инновационной деятельности? Ответ очевиден – нет, не любая, но лишь обладающая определенной спецификой.

Для того чтобы определить эту специфику, воспользуемся тем мощным эвристическим потенциалом, который заключен в идее трансспективного анализа [10]. «Транспективный – значит открывающий пер-

спективу, выявляющий тенденции и направленность процесса развития» [10. С. 34]. Обратимся к тенденциям становления научных психологических исследований коммуникации. Пожалуй, одним из первых, кто сконцентрировался на проблеме коммуникации как отдельной, самостоятельной социально-психологической проблеме, был Т. Шибутани [22], работавший в рамках такого направления социальной психологии, как социальный интеракционизм. Это произошло в середине прошлого века. Содержательный фокус этих исследований отражен в самом названии – интеракционизм. Т. Шибутани сосредоточивается на изучении социального взаимодействия, а коммуникация понимается им как процесс организации согласованного действия. Если теперь вычленим тот доминирующий ракурс, в котором решалась проблема эффективной коммуникации (которая, в свою очередь, легко может быть переформулирована в проблему коммуникативной компетентности), то можно увидеть, что эта эффективность, по Т. Шибутани, обеспечивается, прежде всего, нормативностью и комплементарностью (взаимодополнительностью, взаимосогласованностью) социально-ролевых позиций участников этого процесса, а также используемых ими средств общения (вербальных и невербальных). То есть фактически в этой научной школе изучались закономерности того, что сейчас называют формально-ролевым общением.

Вторая четверть XX в. характеризуется переносом интереса социальных психологов с интерактивной стороны общения на информационную, а коммуникация понимается теперь преимущественно как процесс передачи информации. Американская социальная психология, опираясь на известную «пятичленку» Лассуэла – «кто говорит, кому говорит, что говорит, как говорит, зачем говорит», начинает бурные эмпирические исследования факторов эффективной (в специфическом понимании) коммуникации [12]. Однако изучаются лишь первые четыре составляющие, тогда как пятая составляющая – «зачем говорит» – даже не обсуждается, так как ответ «очевиден»: для убеждения. Апофеозом этих исследований явилась знаменитая книга Д. Карнеги, где сформулированы самые изощренные принципы и способы манипулятивного убеждения.

Последняя четверть XX в. знаменуется появлением не менее знаменитой, но уже «в узких кругах», книгой Э. Шострома «Анти-Карнеги, или Человек-Манипулятор» [24], которая манифестировала не-

допустимость и неэффективность отношения к человеку как к объекту манипуляции и «возвращала» гуманистическое отношение к человеку в социальную психологию. Отечественные социальные психологи (надо отметить, что это было время, когда отечественная социальная психология только начинала свое становление) также фиксируют ущербность и ограниченность объектного отношения к человеку. Так, Г.М. Андреева [1] настаивает на разведении понятий «коммуникация» и «общение», А.У. Хараш [25] вводит представления о субъект-объектном и субъект-субъектном типах взаимодействия, выделяя тем самым ценностно-смысловой аспект коммуникации, который постепенно «приобретает» системообразующее значение (речь идет, конечно же, о научном исследовании, а не о реальном процессе коммуникации, в которой этот аспект всегда имел именно такое значение).

Американские психологи П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон [4], изучая патологическую коммуникацию, обнаруживают, что, оставаясь в рамках понимания коммуникации как обмена информацией, невозможно разрешать конфликтные межличностные ситуации, необходимо трансцендировать, выйти за рамки, перейти в другое пространство: из «пространства» информации в «пространство» отношений. Для фиксации этой закономерности авторы вводят понятие метакоммуникации, тем самым также констатируя в качестве основного аспекта коммуникации ценностно-смысловой. Параллельно с этим направлением активно начинают изучаться экзистенциальные аспекты общения [3, 4, 14]. Опираясь в основном на идеи российских и европейских философских диалогических концепций М.М. Бахтина, М. Бубера, Г.С. Батищева, А. Швейцера, а также «экзистенциальных» психологов Э. Фромма и В. Франкла, психологи развивают представления о глубинном общении как диалоге, его функциональных особенностях и характеристиках. Эти исследования также приводят психологов к положению о том, что определяющим фактором коммуникации является фактор отношения.

Одним из главных методологических следствий этих тенденций явилось то, что понятие коммуникации «превратилось» в междисциплинарное психологическое понятие, т.е. стало категорией не только социальной, но и общей, и педагогической, и клинической и т.д. психологий. Так, Б.Ф. Ломов в своей монографии «Методологические и теоретические проблемы психологии», опубликованной в 1984 г.,

обосновывает значение категории общения как общепсихологической категории: «Представляя собой существенную сторону реальной жизнедеятельности субъекта, общение выступает поэтому и в роли важнейшей детерминанты всей системы психического, ее структуры, динамики и развития» [11. С. 248].

И, наконец, можно зафиксировать последний к настоящему времени этап развития научных представлений о коммуникации, который связан с постмодернистскими подходами на Западе и со становлением и утверждением антропологического подхода в отечественной психологии. В исследованиях последнего десятилетия положение о том, что коммуникация является базовым процессом, конституирующим само существование человека, получает уже свою «постоянную прописку». К. Герген [26], формулируя так называемую «социорационалистическую метатеорию», постулирует, что, в отличие от традиционной теории, она исходит из того, что не внутренние процессы, происходящие внутри индивидуального сознания, производят то, что называется знанием, а социальный процесс коммуникации. «Рациональность рождается именно внутри процесса социального обмена» [27. С. 207]. Этот же подход реализуется и в исследовании эмоций. Сами эмоции объявляются социальными отношениями и утверждается их фактическая социальная детерминация. «Перефразируя знаменитую формулу У. Джемса «Я плачу не потому, что мне грустно, а мне грустно, потому что я плачу», конструктивист утверждает: «Я злюсь не потому, что обижен несправедливо, а потому, что этот поступок я определил на известном мне языке как несправедливый» (цит. по [23. С. 361]). Эти положения образуют то, что К. Герген называет «эпистемологией», претендующей на статус «второй революции в психологии» (первой была когнитивная). Суть этой революции, по выражению К. Гергена, заключается в преобразовании тезиса Р. Декарта: «*Cogito ergo sum*» («Я мыслю, следовательно, существую») в «*Communicamus ergo sum*» («Мы общаемся, следовательно, я существую»).

В российских исследованиях последних лет высказывается та же идея. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев пишут: «...общительность, общность являются сущностным атрибутом человека. Он по самой своей природе есть “бытие для других”. Проблема общности поэтому не только социальная или историческая; она при более глубоком рассмотрении является глубинно экзистенциальной проблемой».

И далее: «...д р у г о й – не просто персонификатор культуры и источник общественно выработанных способностей, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека» [19. С. 15]. В другой концепции, основанной на методологических принципах антропологического подхода, теории психологических систем В.Е. Ключко, человек понимается как открытая, самоорганизующаяся психологическая система, подчиняющаяся принципу системной детерминации, который «предполагает, что во *взаимодействии* субъекта с объектом рождается новая реальность – сверхчувственная, т.е. не отражаемая органами чувств, системная... Через эту реальность человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) и реализовывать свои возможности» (курсив мой. – *О.М.*) [10. С. 102]. Здесь надо отметить следующее. Несмотря на то, что в теоретических изысканиях вышеназванных авторов коммуникация еще не является прямым предметом их исследований (в качестве такового у В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева выступает субъективная реальность, у В.Е. Ключко – ментальное, или транссубъективное пространство), но тем не менее явно и однозначно постулируется, что именно коммуникация (какими бы терминами она не обозначалась: «общительность, общность» – в первом случае, «взаимодействие» – во втором) есть процесс, в котором «возникает» [19], «порождается» [11] психологическая реальность человека.

В коммуникативном подходе В.И. Кабрина [8, 9], еще одной концепции в рамках антропологической психологии, этот тезис уже становится основополагающим методологическим положением, а коммуникация – непосредственным предметом исследований. Понятия «коммуникация», «коммуникативность», «коммуникабельность» значительно расширяются по сравнению с теми же понятиями в традиционной психологии. Так, под коммуникацией автор понимает «универсальный информационно-энергетический смысло-творческий процесс» [9. С. 31]. «Коммуникативность как интегральная характеристика личности имеет значительно большую глубину и радиус действия, нежели принято думать: в нее может включаться генетический опыт прошлых поколений и жизней, ключ к которому в обычных условиях чаще всего недоступен» [10. С. 8]. «Важно, что в феномене и

понятии коммуникации главное – это передача информации, имеющей жизненный смысл» [9. С. 7].

Выявляя сущностные основания жизни, В.И. Кабрин опирается на идею К.Р. Роджерса о том, что «жизнь есть постоянное самоперерастание, самопреодоление себя прежнего, ежемоментное пере-живание со-бытий и самого себя до неузнаваемости, при сохранении сути себя» (цит. по [8. С. 53]). Учитывая эти признаки жизненного процесса как развития, как «пере-живания многообразного информационного транзита и трансформации, метаморфоз и трансмутаций событий» [9. С. 54], автор вводит понятие транскомуникации. «Транскомуникация – это процесс общения между инаковыми и разнопорядковыми субъектами в интра- и интерперсональных планах; это сверхдинамичный, смыслообразующий процесс гармонизации разноуровневых миров человека, открывающий в нем смысловое единство микро- и макрокосмоса» [8. С. 54].

Позволю себе дать свою интерпретацию транскомуникации, несколько отличающуюся от авторской позиции не по сути, но по форме. С моей точки зрения, это не столько определенный тип или вид коммуникации, существующий наряду с другими (например, убеждающей, или формально-ролевой, или конкурентной, или партнерской и т.д.), сколько особое качество общения. Именно это особое качество заключено в приставке «транс-». В.И. Кабрин отмечает, что в «обычном (иллюзорном) понимании коммуникации как общения себе подобных» имплицитно присутствует «идеальный (невозможный) вариант» взаимодействия. «Поэтому считается, что коммуникация тем лучше, чем определеннее (фиксированнее) дистанции, позиции, роли, языки, контексты и т.д. Реальное же человеческое общение как транскомуникация переживается (но редко осознается) в ежемоментных трансценденциях за пределы всех вышеуказанных определенностей» [9. С. 55].

Подводя итог представленной выше краткой ретроспективе исследований коммуникации в психологии, можно сформулировать следующие основные выводы. Первый – научное изучение коммуникации подчиняется общим тенденциям развития психологического знания, а именно тенденциям гуманизации, гуманитаризации и онтологизации [10]. Второй – происходит изменение места коммуникации в категориальном строе психологии: если раньше в качестве единицы

анализа в психологии выступала деятельность, то сейчас ее постепенно начинает вытеснять коммуникация. Третий – современная психология формулирует тезис о том, что реальное человеческое общение (т.е. такое общение, в котором человек объективирует и проявляет себя в своей сущностной человеческой ипостаси) осуществляется как транскоммуникация. И, наконец, четвертый вывод (а точнее, вывод-предположение) – психология, как всегда<sup>1</sup>, осталась верна себе и чутко отреагировала на объективный социальный заказ (явно сформулированный на Западе или неявно выраженный у нас в стране), предложив концепцию транскоммуникации, которая отвечает современным реалиям жизни человека и общества.

Проведенный трансспективный анализ научных исследований коммуникации в психологии дает теоретические основания выдвинуть конкретную гипотезу в ответ на поставленный выше вопрос о том, какая коммуникация, какое взаимодействие являются онтологическим основанием инновационной деятельности. Можно предположить, что в качестве такового выступает транскоммуникация.

**Транскоммуникация в образовательных инновациях: эмпирическое обоснование гипотезы.** Проанализируем, подтверждается ли наша гипотеза в такой области профессиональной инновационной деятельности, как образование. Для проверки этой гипотезы необходимо установить эмпирические признаки транскоммуникации в реальной инновационной деятельности.

Сначала представим определение транскоммуникации. Автором теории транскоммуникации В.И. Кабриным дается следующая дефиниция: «...транскоммуникация – это процесс общения между инаковыми и разнопорядковыми субъектами в интра- и интерперсональных планах; это сверхдинамичный, смыслообразующий процесс гармонизации разноуровневых миров человека, открывающий в нем смысловое единство микро- и макрокосмоса» [9. С. 54]. На основе представленного определения четко дифференцируем и конкретизируем феноменологические и функциональные признаки транскоммуникации.

1. «Транскоммуникация – это процесс общения между инаковыми субъектами...» В этом положении подчеркиваются ценностное отношение субъекта коммуникации к партнеру и самому себе, открытость

---

<sup>1</sup> Достаточно вспомнить историю «появления» инстинкта агрессии в психоанализе З. Фрейда.

и реалистичность восприятия партнера, открытость и аутентичность собственного Я и собственной позиции. Следствием этого является обмен информацией, не ограниченный и не искаженный ожиданиями и стереотипами какого-либо рода (профессиональными, ролевыми, статусными, личностными, ситуативными и т.д.).

2. «...и разнопорядковыми субъектами...». Это означает, что субъект включен в коммуникацию с партнерами «разного порядка»: 1) с людьми разного возраста, профессии, статуса, гражданской и национальной принадлежности, личностного типа и т.д.; 2) различными социальными группами; 3) культурными образцами, оформленными в виде текстов научных, художественных или иных произведений; 4) произведениями искусства; 5) природой; 6) традицией; 7) Богом и т.д.<sup>2</sup>

3. «...в интра- и интерперсональных планах...». Этот признак указывает на то, что общение происходит не только с внешними партнерами, но и во внутреннем, аутокоммуникативном плане, т.е. востребованными и актуализированными оказываются процессы рефлексии и саморефлексии, внутренний диалог.

4. «...это сверхдинамичный процесс...». В такой коммуникации уплотняется время. События, действия, мысли, идеи, эмоции стремительно сменяют друг друга. Такое общение предполагает и гибкую смену коммуникативных позиций, центраций, тем и т.д.

5. «...смыслообразующий процесс...». Результатом транскоммуникации является порождение смыслов.

---

<sup>2</sup> В этот же ряд можно поставить также и предмет, цели, ценностные и смысловые основания собственной деятельности человека. Ведь в процессе деятельности (если, конечно, это «настоящая, зрелая и полная» деятельность, а не урезанная до функционирования, воздействия, манипуляции с объектом) всегда происходят содержательные и системные трансформации самой деятельности – порождаются новые смыслы, выстраивается новая иерархия мотивов, формулируются новые цели, меняется операциональный состав деятельности и т.п. Ведь сам предмет (мотив), цели и условия деятельности не есть реальность, но лишь то, что я полагаю как реальность. Действуя же в этой субъективной реальности человек «встречается» (В.И. Кабрин) с реальным Миром, обладающим собственной активностью (в каком-то смысле, субъектностью). И если человек открыт Миру, т.е. взаимодействует (а не воздействует или подчиняется, что тоже, конечно, возможно, а иногда даже необходимо, но все же является лишь частными случаями) с Ним, то он вынужден коммуницировать и со своими смыслами, мотивами, целями и т.д. То есть реальный Мир, воплощенный в материальных и идеальных предметах, является для человека партнером, взаимодействуя, коммуницируя с которым, он создает новую транссубъективную (В.Е. Ключко) реальность, внутри которой также происходит активный диалог.

б. «...процесс гармонизации разноуровневых миров человека, открывающий в нем смысловое единство микро- и макрокосмоса». Этот признак указывает на то, что транскоммуникативная динамика продвигает человека по пути индивидуации, т.е. актуализируются процессы дифференциации и интеграции. Субъективно отражаемым результатом этого являются позитивные эмоции, переживание удовлетворения и, как правило, эмоционального подъема, несмотря даже на то, что в самом процессе коммуникации могут возникать самые разные, в том числе и негативные, эмоции.

Конкретизировав признаки транскоммуникации, обратимся теперь к эмпирическим данным и проанализируем, проявляются ли эти признаки в инновационной деятельности. В качестве эмпирического материала в нашем исследовании используются так называемые прецеденты и реконструкции собственного образовательного опыта, сделанные педагогами, осуществляющими инновационную деятельность (С.Н. Колпакова, И.Ю. Коноваловой, Т.А. Костенко, Н.В. Мухи, Е.Д. Файзуллаевой)<sup>3</sup>.

Рассмотрим первый выделяемый нами признак транскоммуникации – общение между инаковыми субъектами – в эмпирических свидетельствах инновационного образовательного опыта. Рассмотрим параметр ценностного отношения субъекта коммуникации к партнеру и самому себе. Можно констатировать, что во взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса мы наблюдаем именно такое отношение педагогов к своим партнерам. Это выражается и в том, как формулируют педагоги цели своей деятельности, и в том, что они слышат, принимают и разделяют тревоги и сомнения своих партнеров – учеников и родителей, и в том, что они пытаются не только, и даже не столько эмоционально, сколько деятельностно отвечать на эти тревоги и сомнения, и в том, что они гибко меняют свои коммуникативные позиции в зависимости от требований ситуации.

Приведем некоторые из таких эмпирических свидетельств:

«Образовательная инициатива дошкольника, на наш взгляд, является истинной ценностью в период обучения в школе. Имея эту инициативность, ребенок начинает осваивать и тренировать необходимые для учебы навыки в качестве образовательных средств. И делает он

---

<sup>3</sup> Полные тексты прецедентов и реконструкций см. в [15].

это без принуждения, с охотой», «То есть учебные действия, которые в дошкольных учреждениях возводят до практического навыка, должны стать не самоцелью, а средством для развития образовательного хотения ребенка» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«В принципе родителю в данной ситуации было не важно, какими методами и способами мы будем пользоваться, важно, чтобы был результат. Но для меня как педагога подобная установка означала, что скорее всего придется каким-то образом ограничивать свободу ребенка. И в этом точка напряжения. Что и как ограничивать, для меня пока не совсем ясно (прецедент И.Ю. Коноваловой).

«Борис Данилович привел в пример метафору о ребенке, который учится ходить. Он морально и физически готов к этому новому действию, но ему трудно осуществить его без помощи взрослого, который, дав ему руку, поможет организовать тело и направить действие. Взрослый постепенно отпустит руку, но без нее ребенок не сможет сделать первый шаг так же быстро и эффективно. Таким образом, становящаяся деятельность нуждается в организующем начале, специальном сопровождении при переходе. Само собой научение не происходит. Но здесь нужно обратить внимание на взаимосвязь и взаимодополняемость типа деятельности взрослого и ребенка» (прецедент Н.В. Мухи).

«Я поймал себя на мысли, что я сейчас как бы перестал быть учителем. Да и поведение детей говорило о том, что они не воспринимают меня сейчас «в роли». Когда я пытался вступать в разговор со своими версиями, со мной так же спорили и не соглашались, а то и не очень обращали на меня внимание. А раньше мое мнение часто и закрывало дискуссию» (прецедент С.Н. Колпакова).

Ценностное отношение к партнеру диалектично сочетается и с ценностным отношением к себе. Педагог, его Я, его ценности, смыслы, переживания, эмоции не теряются, не жестко подчинены партнеру, но также имеют ценность и значимость. Приведем высказывание, наиболее явно свидетельствующие об этом.

«Оказалось, что, работая с детьми, мы всегда очень сильно ориентировались на интересы взрослых!.. На встречах с родителями мы стали рассказывать о тех процессах, которые происходят с детьми, показывать их работы и пояснять, что важного формируется у детей: развиваются навыки письма и чтения, идет творческая работа, расширяется познава-

тельная сфера ребенка, он учится самостоятельно «добывать» знания, повышается его самооценка, формируется устойчивость интереса к определенному виду деятельности» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«Скорее всего, необходимо будет еще раз предельно внимательно изучить теоретические основания педагогики и на сей раз обратиться уже не к опыту Марии Монтессори, а к себе. Нужно понять, в какой же степени на самом деле соотносятся мои представления о свободе с концепцией этой педагогики. И самое главное, определив, где есть внутреннее несогласие, попытаться построить свою гармоничную концепцию «Я и Монтессори» (прецедент И.Ю. Коноваловой).

Перейдем к анализу коммуникативных позиций педагогов по критерию открытость – закрытость. Первое, что обращает на себя внимание в представленных педагогами рефлексивных текстах – это большая открытость самому себе как партнеру. Это выражается в значительной доле в общем объеме текстов собственных эмоциональных переживаний, вопросов, обращенных к самому себе, вербализациях личностных смыслов образовательных ситуаций, сомнений, размышлений, поиске аргументов. Соответствующие выдержки из внутренних диалогов педагогов приводятся ниже (по всему тексту параграфа). Сейчас же зафиксируем следующее, с нашей точки зрения, важное обстоятельство, касающееся содержания внутренних диалогов. Не надо обладать большой наблюдательностью, чтобы заметить, что все эти размышления в основном связаны с негативными или проблемными моментами в собственной образовательной деятельности. Возникает вопрос, является ли это результатом естественной работы сознания, которому свойственно останавливаться именно в точках разрыва поведения и деятельности, или же это результат «работы» культурных стереотипов, свойственных российской ментальности – «неудобно, неловко, не принято» говорить о своих достоинствах и достижениях, или же это вообще что-либо третье? Наши данные не позволяют однозначно ответить на этот вопрос.

Итак, констатируя достаточно большую, хотя и поляризованную открытость самому себе, посмотрим, наблюдается ли эта открытость педагога в интеркоммуникативном плане, и если – да, то с какими партнерами. Здесь же картина не так однозначна. Если с коллегами педагоги и позволяют себе быть достаточно открытыми (причем, скорее, в варианте открытого предъявления своей деятельностной позиции, но

не предьявления себя), то в ситуациях с детьми и родителями этого не наблюдается. На это указывает как метатекстовое содержание представленных материалов, так и некоторые, хотя и не очень многочисленные непосредственные высказывания. Приведем эти примеры.

«Честно говоря, вопрос этот меня саму взволновал и озадачил. От исчерпывающего ответа мне пришлось уклониться» (прецедент И.Ю. Коноваловой).

«Самый первый вопрос, который возникает при встрече с таким несоответствием желаемого и действительного, – а может быть, не надо этого делать, если не получается ожидаемого эффекта? Может быть, не уместны такие серьезные послылы к детям, избыточна открытость школы и доступ к открытым и разнообразным ресурсам, пока они не готовы со всем этим действовать адекватно?» (прецедент Н.В. Мухи).

Представленные выдержки показывают то, что педагоги практически не дают детям и родителям обратной связи в проблемных ситуациях, не открывают своей позиции, своего отношения, но «уходят» во внутренний, очень эмоциональный диалог с самим собой, зачастую прибегая к психологическим защитам.

Посмотрим, проявляется ли второй признак транскоммуникации – общение с разнопорядковыми субъектами – в инновационных образовательных практиках. Анализируя образовательные реконструкции и прецеденты, сразу, что обращает на себя внимание, – это разнообразие партнеров, с которыми вступают в коммуникацию педагоги, участвующие в инновационных образовательных практиках. Среди них и отдельный ребенок или подросток, и коллега, и родитель, и исследовательская инновационная группа, и культурные или социальные образцы, существующие в виде мировоззренческих систем, воплощенных в тех или иных теоретических концепциях (педагогика М. Монтессори, модель «Школы совместной деятельности» Г.Н. Прозументовой и т.д.) или в виде реальной образовательной практики, и непосредственные носители этих культурных образцов (Б.Д. Эльконин, Г.Н. Прозументова). Приведем эмпирические свидетельства из рефлексивных материалов.

Случаи, когда партнером является отдельный ребенок или подросток:

«Я остановила игру и, глядя на Федю, спросила...», «Продолжая работу со всей подгруппой, я подошла к нему, положила перед ним

альбом и спросила...», «Артем показал, что он сделал дома...» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«Кирилла и Артема не было, Иван был, но в Интернете. Я попросила его показать афишу, которую они, видимо, уже сделали. Иван сказал, что ничего не сделано, потому что они не смогли, или им стало не интересно, а компьютер «вис», и он не должен один отвечать за всех...» (прецедент Н.В. Мухи).

Случаи, когда партнером является группа детей или подростков:

«Тогда я предложила ему обратиться к стоящим рядом детям и спросить их про это», «Я предложила детям выбрать, что мы будем делать дальше, поскольку у нас есть те ребята, которые хотят продолжить занятие, и есть те, которые не расположены к нему. Дети предложили продолжать занятие, а Феде заняться чем-то другим» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«В результате достаточно сложной креативной работы по группам появились некоторые идеи и текстовый материал для афиши-объявления. Как и полагается, все идеи были представлены и обсуждены» (прецедент Н.В. Мухи).

«Инициативная группа, состоящая из всех желающих учеников, обсудила организационные моменты и спланировала место и время проведения мероприятия» (прецедент Т.А. Костенко).

Приведем примеры случаев, когда партнерами выступают родители, сразу отметив, что в основном в образовательные ситуации включены родители детей дошкольного и младшего школьного возраста и отсутствуют примеры включенности родителей подросткового и старшего возраста.

«На встречах с родителями мы стали рассказывать о тех процессах, которые происходят с детьми...» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«В начале февраля этого года мне довелось консультировать родителей Вани III. На собеседование были приглашены и папа, и мама», «Мне захотелось поговорить с мамой еще раз» (прецедент И.Ю. Коваловой).

«Встречи с родителями носили характер «нетрадиционных родительских собраний» с чаепитием и просмотром видеозаписей» (прецедент Т.А. Костенко).

Так же многочисленны обращения к культурным образцам и их носителям.

«По Монтессори, свобода – понятие, скорее всего, естественно-научное, относящееся к областям биологии и индивидуальной психологии...», «Я также, как и мама моего воспитанника, не до конца принимаю философию Марии Монтессори. Может быть, я пока не могу четко сформулировать, где происходит разрыв, но он есть. Не исключено, что противоречие возникло из-за недопонимания» (прецедент И.Ю. Коноваловой).

«При обсуждении описанных ситуаций с научным консультантом школы Б.Д. Элькониным...» (прецедент Н.В. Мухи).

«Посещая семинары и открытые уроки коллег, я видел немало случаев, когда дети на уроках «говорят», а не воспроизводят; когда педагоги не проходят и изучают учебный материал, а предлагают какие-то инициативы, разрабатывают с детьми проекты» (прецедент С.Н. Колпакова).

«Работа у нас в школе начинается с организации проблемного семинара с приглашением научного сообщества философского факультета ТГУ», «В ходе исследования по методике case – study группе разработчиков удалось сформулировать противоречие...» (прецедент Т.А. Костенко).

Рассмотрим, отвечает ли инновационная образовательная деятельность третьему признаку транскомуникации, т.е. происходит ли коммуникация в интраперсональном плане. Можно констатировать, что аутокоммуникация, общение с самим собой занимают очень большое место при осуществлении инновационной образовательной деятельности. Это проявляется в символизации своих эмоциональных переживаний, в задавании самому себе многочисленных вопросов, вербализации личностных смыслов той или иной образовательной ситуации, нахождении аргументов «за» и «против» и т.п. Так как рефлексивный материал такого рода очень обширен, приведем лишь некоторые примеры.

«У меня возникло ощущение «провала»...», «У меня все время оставалось чувство неразрешенности, конфликта, напряжения и тревоги...», «Анализируя ситуации, происходящие с нами – взрослыми и детьми...» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«Собеседование произвело на меня впечатление, и еще долгое время мне приходилось мысленно прокручивать сказанное Ваниным отцом. Было некоторое чувство внутри меня, будто он четко прогово-

рил не только сомнения и переживания, но еще и обозначил какой-то мой собственный образовательный дефицит», «Где ситуации расходятся? Что волнует меня?» (прецедент И.Ю. Коноваловой).

«Что же произошло? Почему я не смогла этого предвидеть? Что не было учтено? Чего не произошло?», «А был ли случай принятия пробы?.. Означает ли это, что педагогическое взаимодействие (тьюторское) на самом деле порождает демонстрацию форм поведения?..», «Что дает (или может давать в перспективе) такой способ видения содержания?» (прецедент Н.В. Мухи).

«Им снова понадобился учитель. Но для чего? Какова моя роль в этой ситуации?..» (прецедент С.Н. Колпакова).

«Что это? Заинтересованность в верном результате, а не в самом процессе? Сомнения в недостаточности контроля со стороны учителя? Недоверие к тому, что ребенок может быть прав?..» (прецедент Т.А. Костенко).

Остановимся теперь на таком признаке транскомуникации, как сверхдинамичность процесса. Напомним, что в этом признаке обобщаются такие характеристики коммуникации, как наполненность общения событиями, эмоциями, идеями и т.д., а также гибкость в смене коммуникативных позиций партнеров общения. Что касается характеристики наполненности, то во всех приводимых (как выше, так и ниже) эмпирических свидетельствах просматриваются динамичность, полнота и интенсивность проживания, причем не только педагогами, но и учениками, образовательных ситуаций.

Более подробно проанализируем динамику коммуникативных позиций педагогов и их партнеров в инновационных образовательных практиках. Внимательный взгляд на эмпирический материал отмечает, что эти позиции естественным образом сменяют друг друга: позиция педагога «сверху» сменяется равенством, а потом перетекает в позицию «снизу», и наоборот. То есть происходит гибкая смена коммуникативных позиций субъектов образовательных ситуаций в зависимости от требований ситуации. Здесь надо отметить, что, поскольку в этой части нашего исследования анализируется динамика процесса (что делает невозможным точечные фиксации, как это было сделано в предыдущих случаях), постольку эмпирические «вставки» занимают достаточно большой объем.

Выдержки из прецедента С.Н. Колпакова:

«Я проводил урок-погружение... Дети стали спорить, высказывать предположения, приводить аргументы в пользу той или иной версии, и урок вдруг «пошел» сам, стал спонтанно развиваться. Мое присутствие в этот момент на уроке было совершенно необязательным, и, если бы я вышел из класса, никто бы этого, наверное, не заметил... Я поймал себя на мысли, что я сейчас как бы перестал быть учителем. Да и поведение детей говорило о том, что они не воспринимают меня сейчас «в роли». Когда я пытался вступать в разговор со своими версиями, со мной так же спорили и не соглашались, а то и не очень обращали на меня внимание... (позиции равенства).

Однако через некоторое время, когда одни и те же факты, одни и те же позиции стали повторяться, разговор стал утихать, взоры детей опять были направлены на меня. Им снова понадобился учитель. Но для чего? Какова моя роль в этой ситуации?» (ученики переходят в позицию снизу, тем самым заставляя учителя занять позицию сверху).

Потребность во мне, как в учителе, в данном случае заключалась в том, чтобы объяснить, что происходило сейчас, здесь. То есть предметом размышления стала не физика, а деятельность, точнее, наша совместная деятельность, случившаяся на уроке...

И мы стали думать вместе над тем, как оформить наши позиции. И размышляли мы не столько над самим явлением, а над тем, как (через что) каждый из нас увидел явление и проблему... (вновь позиция равенства).

Что делать, когда прямо на глазах появляются, рождаются разные версии? Как вести себя педагогу, когда меня лишили функции «вещателя» информации, а заставили стать участником совместной деятельности, заставили участвовать и организовывать процессы понимания, договаривания, осмысления, соорганизации?» (профессиональная позиция педагога из позиции «передатчика» знаний фактически трансформируется в позицию менеджера, организатора совместной деятельности).

В данном контексте интересно рассмотреть коммуникативную позицию педагога в случае, представленном Н.В. Мухой. В нем явно прослеживается доминирование лишь позиции равенства.

«Я предложила желающим и одновременно обладающим необходимыми умениями заняться этой работой отдельно (в компьютерном классе). Вызвались трое – Артем, Иван и Кирилл. Молодые люди за-

верили меня, что имели опыт производства подобных продуктов и что они сделают работу прямо сегодня... Ничего не настораживало меня, мне казалось, что все идет прекрасно: на предыдущем этапе было коллективно разработано содержание, сегодня появится профессиональный продукт как результат усилий маленького профессионального коллектива.

В перерыве между уроками я зашла в компьютерный класс поинтересоваться, как идет работа. К моему удивлению, продукта еще не было ни в одной из его возможных стадий. Ребята сказали, что пробовали разные варианты (фона, шрифта, еще чего-то), но им ни один не понравился, и они решили начать все с начала. Но поскольку они вели себя уверенно, убеждали меня, что работа простая и они с легкостью справятся с ней за оставшееся время, я успокоилась и занялась следующим своим уроком, оставив их наедине с их же задачей. Я охотно верила в тот момент, что им не нужна никакая дополнительная помощь, ни тем более контроль, поскольку это привычное для них дело, в котором они разбираются лучше меня.

В конце второго урока я вернулась в компьютерный класс для того, чтобы получить продукт. Кирилла и Артема не было, Иван был, но в Интернете. Я попросила его показать афишу, которую они, видимо, уже сделали. Иван сказал, что ничего не сделано, потому что они не смогли, или им стало не интересно, а компьютер «вис», и он не должен один отвечать за всех...

Такой исход дела поразил меня, я не была к этому готова. Я растерялась, поскольку не поняла, что произошло. Поведение ребят, предшествующее моей растерянности, настолько расходинлось с результатом!..

Что же произошло? Почему я не смогла этого предвидеть? Что не было учтено? Чего не произошло?»

И далее, размышляя над этой проблемной ситуацией, сам педагог видит ее разрешение в смене позиции равенства на позицию неравенства.

«Таким образом, становящаяся деятельность нуждается в организуемом начале, специальном сопровождении при переходе. Само собой научение не происходит. Но здесь нужно обратить внимание на взаимосвязь и взаимодополняемость типа деятельности взрослого и ребенка».

Такая же смена позиций равенства/неравенства наблюдается и в случаях коммуникации педагогов с культурными образцами.

В прецеденте И.Ю. Коноваловой явно прослеживается позиция диалога:

«Я, как и мама моего воспитанника, не до конца принимаю философию Марии Монтессори. Может быть, я пока не могу четко сформулировать, где происходит разрыв, но он есть... Нужно понять, в какой же степени на самом деле соотносятся мои представления о свободе с концепцией этой педагогики. И самое главное, определив, где есть внутреннее несогласие, попытаться построить свою гармоничную концепцию «Я и Монтессори».

А вот реконструкция С.Н. Колпакова демонстрирует уже подчиненную позицию педагога:

«Посещая семинары и открытые уроки коллег, я видел немало случаев, когда дети на уроках «говорят», а не воспроизводят; когда педагоги не проходят и изучают учебный материал, а предлагают какие-то инициативы, разрабатывают с детьми проекты... И чтобы попытаться их воспроизвести, я обратился к идеологии школы, к концепции педагогики совместной деятельности».

Из приведенных экспозиций видно, что наряду с подчиненной позицией по отношению к культурным образцам (в случае С.Н. Колпакова) явно наблюдается активный диалог (в случае И.Ю. Коноваловой), в котором позиции неравенства и равенства динамично сменяют друг друга. В ходе этой смены и происходит личностное самоопределение педагога как в соответствующей культурной традиции, так и в собственной образовательной деятельности.

Подводя итог проведенному анализу коммуникации по параметру коммуникативной позиции, следует зафиксировать один важный момент. Неравенство коммуникативных позиций характеризуется не насильственным и доминирующим характером, а конструктивно комплементарным, взаимодополняющим.

Переход из позиции равенства в позицию «снизу» всегда носит добровольный характер и происходит в том случае, если один из участников коммуникативного процесса осознает недостаток собственных ресурсов в реализации каких-либо образовательных целей: выполнении конкретных задач в ходе урока или серии уроков, понимании ценностей и смыслов собственной деятельности, определении стратегической позиции по отношению к ребенку или родителям и т.д. В поведенческой своей характеристике этот переход осуществля-

ется в виде просьбы-обращения к партнеру, обладающему такими ресурсами.

Сверхдинамичность коммуникации в инновационных образовательных практиках наблюдается и в специфическом качестве такого параметра коммуникации, как характер центрации. Во всех представленных прецедентах в той или иной мере проявлена центрация на самом процессе образовательной деятельности (именно как деятельности, а не отдельных действий) и коммуникации в ней. Явно прослеживается, что фокус сознания диалектично и динамично меняет свою локализацию, в начале концентрируясь на задачах, плавно переходя к участникам ситуации, потом возвращаясь к целям и ценностям деятельности, пониманию своего места в ней и далее вновь обращаясь к ситуациям, тем же или уже другим. Покажем это на примере прецедента Е.Д. Файзуллаевой. Реконструируем динамику на достаточно объемном отрывке.

1. Центрация на задаче. «На одном из занятий, когда мы с детьми выполняли разминку, Федор (6 лет) настолько расшалился, что я была вынуждена срочно принимать какие-то меры, поскольку занятие срывалось. Дети смотрели на Федю, некоторые, подражая ему, кривлялись. Несмотря на то, что я проводила в течение нескольких лет разные занятия в этой группе с этими детьми, у меня возникло ощущение “провала”. Фактически поведение Федора внесло сбой в “правильную картинку” наших занятий».

2. Центрация на ребенке. «Я остановила игру и, глядя на Федю, спросила: «Федя, как ты думаешь, ребятам что больше нравится – смотреть на тебя или правильно выполнять упражнения, чтобы чему-то научиться?»»

3. Центрация на группе. «Тогда я предложила ему обратиться к стоящим рядом детям и спросить их про это. Все стояли молча, выражение лиц детей показывало, что они увлечены происходящим. Федор, похихикивая, начал обращаться к детям».

4. Центрация на ребенке. «После этого Федя посмотрел на меня: «Что теперь?» Было тихо. Все, кроме Маши и Наташи, были серьезны... Федя молча, с серьезным видом присоединился к нам. Я увидела, что глаза у него заплаканы. Продолжая работу со всей подгруппой, я подошла к нему, положила перед ним альбом и спросила, чем он хочет заниматься».

5. Центрация на себе, своих эмоциях и переживаниях. «У меня все время оставалось чувство неразрешенности, конфликта, напряжения и тревоги».

6. Центрация на взаимодействии. «Что означало Федино решение продолжить участие в занятии? Удовлетворенности от этого не было ни у меня, ни у ребенка».

7. Центрация на ребенке. «Он “сломался”? Подчинился общим правилам или его привлек другой вид работы?»

8. Центрация на группе. «У меня не было уверенности, что конфликт интересов участников ситуации исчерпан. С другой стороны, именно это произвело “сбивку” сложившегося стереотипа, что позволило участникам ситуации в дальнейшем по-иному отнестись к занятиям по подготовке к школе».

9. Центрация на ценностях образовательной деятельности. «Анализируя этот случай и ряд подобных ситуаций, когда дети проявляли негативное отношение к “школьным” занятиям, я явно понимала, что обеспечение готовности ребенка к школьному обучению не должно ограничиваться отработкой необходимых для школы умений и навыков. Необходимо в данном случае создать еще дополнительные условия для формирования “ученической позиции”, когда взрослеющий ребенок сможет осознанно почувствовать и разделить свое поведение (игровое и ученическое) в соответствии с тем видом деятельности, которым он занимается в данный момент. То, что другие дети были “послушными” на занятии, еще не говорит о сформированности их ученической позиции».

10. Центрация на своей роли и функциях в деятельности. «Еще я стремилась полноценно развить и поддержать познавательный интерес ребенка-дошкольника».

11. Центрация на ценностях. «Исследуя современную практику дошкольных учреждений, приходится констатировать, что уже на дошкольном этапе начинает возникать учебное принуждение. Что необходимо для того, чтобы не “сломать” образовательное хотение детей?»

12. Центрация на ребенке. «При этом мы сразу чувствовали реакции детей по отношению к подобным занятиям: интерес к ним был неустойчивым, часто дети отказывались выполнять те или иные задания, особенно относимые к домашнему выполнению, на занятиях они

больше походили на послушных деток, чем на заинтересованных пытливых «почемучек».

13. Центрация на ценностях. «При этом оставалась неудовлетворенность от того, что имеющиеся традиционные образовательные программы и общепринятые методы в работе с детьми, установки родителей и большинства педагогов на интеллектуализацию детей затрудняют качественный переход детей к школьному обучению».

14. Центрация на себе, на личностном смысле собственной образовательной деятельности. «Что происходит с дошкольником и педагогом, когда взрослый (педагог) пытается сформировать, вызвать, развить образовательное хотение ребенка? Педагогам необходимо было искать ответ и на вопрос, на что направлено образование детей дошкольного возраста, что начинает применять ребенок в этом процессе. В связи с этим нам показалось важным разделить процессы порождения образовательного хотения у дошкольника и его развития с помощью учебных средств. То есть учебные действия, которые в дошкольных учреждениях возводят до практического навыка, должны стать не самоцелью, а средством для развития образовательного хотения ребенка».

Этот отрывок показывает, как динамично сознание следует за разворачивающейся ситуацией. Однако эта динамика подчинена не ассоциативному хаосу потока сознания, в ней явно прослеживается объединяющее начало, организующий принцип, в качестве которого выступают ценности и личностные смыслы собственной профессиональной деятельности. Центрация на процессе общения, а не на достижении результата приводит не только к производству какого-либо продукта, но всегда имеет генерализованный результат в виде личного или психологического роста. Ориентация на процесс создает пространство свободы, в котором и педагоги, и ученики имеют возможность актуализировать свои собственные интенции, использовать мощный потенциал энергии самодетерминации и саморазвития.

Такая же сверхдинамичность наблюдается и в проявлении следующего признака транскомуникации – порождении смыслов. Буквально каждая из анализируемых здесь реконструкций собственного инновационного опыта характеризуется интенсивным процессом смыслопорождения.

«Оказалось, что, работая с детьми, мы всегда очень сильно ориентировались на интересы взрослых!» (прецедент Е.Д. Файзуллаевой).

«Еще и обозначил какой-то мой собственный образовательный дефицит» (прецедент И.Ю. Коноваловой).

«А может быть оно само, по сути, является не тьюторским действием, а демонстрацией типа тьюторского поведения: забота о детях, о результатах, о том, что окажется на поверхности?...», «Таким образом, становящаяся деятельность нуждается в организующем начале, специальном сопровождении при переходе. Само собой научение не происходит» (прецедент Н.В. Мухи).

«Каким образом сделать так, чтобы результат устроил всех? И надо ли?...» (прецедент Т.А. Костенко).

«...Предметом размышления стала не физика, а деятельность, точнее, наша совместная деятельность, случившаяся на уроке» (прецедент С.Н. Колпакова).

«...Убедилась, что курс «возрастной психологии» жизненно необходим... Я поняла, что плохих детей не бывает. А если нам не удаётся «подобрать ключик» к ребёнку, то нужно не отталкивать его, а искать причину и в себе тоже. Для себя я усвоила, что самое главное в коллективе – это доверие и взаимное уважение. Вернувшись из летней Гуманитарной школы, я поняла, что хочу быть педагогом, хочу посвятить себя работе с весёлыми и неутомными созданиями, имя которым – «дети». Благодаря «этой» Школе я осознала, что сделала правильный выбор, переступив 3 года назад порог педагогического университета...» (самоотчет Кати К., студентки 3-го курса филфака из реконструкции Н.В. Волковой).

«Школа дала широкие возможности общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Возможность получить интересные и новые знания, а также возможность высказаться, отстаивать свою точку зрения. И ещё – возможность узнать себя, на что я способна. Это для меня так важно!...» (самоотчет Алины М., ученицы 9-го класса из реконструкции Н.В. Волковой).

И, наконец, рассмотрим последний признак транскоммуникации, как «...процесса гармонизации разноуровневых миров человека, открывающий в нем смысловое единство микро- и макрокосмоса». Поскольку этот признак отражает исключительно внутренние трансформации и трансценденции, его наиболее трудно выразить в каких-либо не только поведенческих, но даже и феноменологических эмпирических критериях. Пожалуй, в качестве немногочисленных феномено-

логических проявлений может выступать генерализованное эмоциональное состояние, выраженное в формуле «трудно, но интересно», а также переживание единства (объединения) с партнером и неразделенности себя самого. Посмотрим, соответствуют ли этим критериям анализируемые нами прецеденты и реконструкции инновационной образовательной деятельности? Наиболее выпукло эти признаки выражены в самоотчетах школьников, студентов и преподавателей педагогического вуза, участвовавших в работе летней Гуманитарной Школы (см. реконструкцию Н.В. Волковой).

Школьники: «Гуманитарная школа – замечательный проект. Очень понравилось, что здесь мы почти на равных с преподавателями университета, с вожатыми. Мы здесь учились, но как-то по-другому, не так, как в обычной школе. Очень хочу приехать ещё» (Вероника Ц., 7-й кл.); «Гуманитарная школа изменила мой внутренний мир» (Анна У., 7-й кл.); «Хочу, чтобы Школа работала и дальше. А если будет возможность, и меня пригласят ещё, то я обязательно приеду» (Катя Г., 8-й кл.); «Мне очень здесь понравилось. Хочу, чтобы Гуманитарная школа развивалась и чтобы в неё стремились попасть школьники со всех школ города и чтобы в ней всегда работали такие замечательные преподаватели, как эти» (Павел Л., 9-й кл.).

Студенты БПГУ 4-го курса филологического факультета: «Работа в летней Гуманитарной школе сложная, но интересная. Особенно это касается тех людей, которые находятся на пути непрерывного саморазвития, самосовершенствования, которые хотят другим помочь найти этот путь. За довольно короткий срок я обнаружила в себе те качества и способности, о которых раньше не знала... В общении с детьми наблюдались «взлёты» и «падения». Такая совместная деятельность (преподаватели, дети, студенты), участником которой я оказалась впервые, была мне не только интересна, но и близка по духу» (Люба Ц., помощник психолога). «Участие в работе Школы открыло мне мир детей с другой стороны. В прошлом году я была вожатой в районном лагере «Колос». Дети из «Колоса» и дети из Гуманитарной школы совершенно разные. «Гуманитарные» дети непростые в общении, с ними нужно вести себя по-другому – видеть в каждом из них личность, индивидуальность. Для меня было очень важно получить «другой» опыт общения с детьми. Мне было интересно, и я бы хотела продолжить эту работу. Спасибо!» (Оксана А., вожатая). «Считаю,

что Школа очень многое мне дала. У меня отношение к предмету филология изменилось. Захотелось и самой заниматься углублённо. «Проснулись» наконец-то профессиональные педагогические качества: ответственность, обдумывание поступков, анализ своей деятельности. Для меня важно было понять, что все дети чем-то интересны, в некоторых случаях просто уникальны. Надо только «это» увидеть и поддержать» (Наташа В., вожатая).

Преподаватели филологического факультета БПГУ: «Общение с детьми ещё раз утвердило во мне важность тех наблюдений, которые были вынесены также из общения с людьми (студентами, учащимися) разных возрастов. Мне представляется, что Гуманитарная школа при всей её образовательной направленности имеет очень важную сверхзадачу духовного пробуждения личности. А это возможно в диалоге. В диалогическом общении учитель и ученик переживают настоящую духовную радость. Это радость единения и творчества, когда формируется доминанта на другом человеке, но вместе с тем сохраняется и вменяемость...».

«У преподавателей «снялось напряжение» в общении с детьми. Если в первой летней Школе было заметно разделение «учебной» и «внеурочной» деятельности, то во второй летней Школе с включённостью вожатых в совместную учебную деятельность эта грань постепенно «стиралась». «Внеурочная» деятельность в этой Школе отличалась абсолютной включённостью детей... Изменилось отношение детей друг к другу. Они стали принимать друг друга такими, какие они есть, и радоваться успехам другого. Эмоциональная сопричастность, принятие, доверие, желание поделиться сокровенным особенно проявились на «Вечерних огоньках»...».

Подводя общий итог проведенному анализу эмпирического материала, можно констатировать, что коммуникация в условиях инновационной образовательной деятельности обнаруживает все признаки транскомуникативного процесса. На основании этого можно сделать вывод о том, что коммуникация педагогов в образовательных инновациях имеет характер транскомуникации.

*Транскомуникация как имманентное свойство инновации: концептуальная интерпретация результатов исследования.* Анализируя различные определения инновации, или инновационной деятельности в технической или экономической сферах [6, 7, 18, 21],

можно выделить следующие основные признаки: инновация – это не просто создание чего-либо нового, но это обязательно внедрение, использование этого нового, «преобразование новшества в продукцию», причем всегда прибыльное использование, «введение нового продукта на рынок». Если не выходить за рамки технико-экономической научной предметности, то это определение, несомненно, является исчерпывающим. Однако человек, не отягощенный жесткими методологическими рамками науки, но владеющий самыми элементарными навыками логического анализа и обобщения, естественным образом задаст недоумевающий вопрос: а «где же» в этом определении тот самый субъект, который творит нечто новое и прибыльно это новое использует? В известной степени этот вопрос при всей его очевидной логической обоснованности до недавнего времени и не мог быть обоснован практически (по крайней мере, у нас в стране), так как инновационность представлялась скорее эпифеноменом какой-либо профессиональной деятельности, таким желательным (а впрочем, зачастую даже нежелательным), но необязательным качеством или компонентом. Но поскольку творчество и объективация себя в актах и продуктах творения, по мнению очень большого числа исследователей (Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, А. Маслоу, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм и мн. др.), является сущностной характеристикой человека, способом его существования, то, конечно же, люди, следуя своей природе, не могли не производить (хотя бы некоторые, хотя бы иногда) то, что сейчас называют инновациями. Наука же по большому счету не полагала эту реальность предметом своего исследования за исключением не очень многочисленных исследований в области психологии, причем проблема формулировалась в терминах творчества, креативности скорее как некоторых внутренних психологических характеристик человека, но не характеристик его деятельности. Фактически, лишь подступив к этим проблемам, сама психология ограничивалась крайне абстрактным (плохо операционализированным) указанием на то, что творчество (творение, созидание) хоть и является базовой экзистенциальной потребностью человека (Э. Фромм), однако как психологическая характеристика свойственна лишь людям, достигшим определенного уровня личностной зрелости – уровня самоактуализации (А. Маслоу) или полноценного функционирования (К.Р. Роджерс). Такое положение дел в научной психологии привело к

целому ряду как позитивных<sup>4</sup>, так и, к сожалению, негативных последствий не столько в самой психологии<sup>5</sup>, сколько в прикладных областях. Те области социальной практики (такие, как педагогика, менеджмент и т.д.), для которых психология является одной из фундаментальных научных дисциплин, вполне признали практическую ценность тезиса о том, что способность творить свойственна человеческой природе, но актуализация и объективация этой способности происходит отнюдь не всегда. Встречаясь же с непроработанностью, неоперационализированностью этого положения в самой психологии, представители прикладных областей вынуждены были сами что-то «с этим» делать. Но то, что они «с этим» делают, к сожалению, адекватно выражается лишь формулой: «это было бы смешно, если не было бы так грустно». Так, например, традиционная педагогическая практика фактически свелась к «демагогическим заклипаниям» о том, что надо «воспитывать, формировать» творческую личность<sup>6</sup>.

Второе направление исследований, сопрягающихся по тематике, осуществлялось в контексте проблемы одаренности и уровня развития интеллекта [16, 22]. Характерной особенностью этих исследований было то, что они осуществлялись в рамках двухфакторной моде-

---

<sup>4</sup> В качестве одного из безусловно позитивных моментов является фальсификация таких «объяснительных конструктов», как выделение из всего спектра профессий крайне малочисленной группы так называемых творческих профессий, работать в которых могут особые люди, обладающие талантом, харизмой, Божьим даром. Такое антидемократическое по своей сути утверждение, делящее всех на людей первого и второго сорта, не оставило для большинства другого выбора, кроме как влачить примитивное, рутинное существование.

<sup>5</sup> Сама психология достаточно реалистично и критично оценивала эти исследования, признавая их ценность, но и осознавая определенную односторонность, обусловленную, прежде всего, методологическими ограничениями (см., напр., [20]).

<sup>6</sup> Кстати сказать, если на уровне педагогических исследований эти призывы действительно выглядят как демагогические, то на уровне педагогической практики ситуация не так безобидна. Президент обращает запрос «формировать творческую личность» к «педагогическим» чиновникам, те – к учителю, а учитель, не вооруженный конкретными технологиями его исполнения, также «находит крайнего» – ученика. Именно к ученику, в конечном итоге, обращено требование, чтобы тот «творчески развивался», при этом за учителем остается очень комфортная и личностно выгодная функция «интуитивной» оценки того, насколько тот или иной ученик соответствует идеалу «творчесткости». Ситуация обычная – «спасение утопающих – дело рук самих утопающих». (Конечно же, речь идет о системе, а не о частных случаях педагогической практики.)

ли (наследственности и среды)<sup>7</sup>, и это несмотря на то, что еще в 60–70-х годах прошлого века А.Н. Леонтьев обосновал несостоятельность этой парадигмальной схемы. Однако адекватные методологические и теоретические «инструменты» в то время еще не были созданы<sup>8</sup>. И сам Алексей Николаевич, и большинство его последователей сосредоточивались на изучении структурных и типологических аспектов деятельности, тогда как экзистенциальные, феноменологические и процессуальные аспекты ждали своего часа. Этот час настал в начале XXI в. и увенчался оформлением новой методологии – антропологического подхода в психологии, который положил в качестве своего предмета самого человека (а не отдельные его психологические свойства, структуры, функции), сосредоточившись на проблеме способа его существования. Можно сказать, что психология наконец-то методологически созрела для реализации положения, которое уже давно сформулировано в обыденном сознании – продуктивность человека определяется «на 10% способностями и на 90% – трудом». Наука задалась вопросом: каков этот труд<sup>9</sup>?

Один из вариантов ответа на этот вопрос предлагается в «стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций», сформулированной Г.Н. Позументовой. Исходным тезисом для построения этой стратегии является положение М. Хайдеггера, о том, что «понять образование и становление человека можно только, изу-

---

<sup>7</sup> В контексте обсуждения проблемы образовательных инноваций небезынтересным было бы привести один факт, обнаруженный в исследованиях американского психолога Д. Саймонтона [28], методологической основой которых и была двухфакторная модель. Ученый обнаружил четыре макросоциальных фактора, влияющих на становление интеллектуально одаренных людей. К числу позитивных для развития одаренности факторов Д. Саймонтоном относят наличие ролевой модели одаренного человека. В качестве негативного фактора, наряду с войной и политической нестабильностью, Д. Саймонтон называет традиционное образование, которое повышает потенциал одаренности до определенного предела, после которого имеет место негативный эффект, вследствие усиления приверженности общепринятым методам решения проблем.

<sup>8</sup> Надо отметить, что это не совсем так. Во времена А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина работает С.Л. Рубинштейн, начинаются разработки В.П. Зинченко, в 80–90-е гг. появляются исследования Б.С. Братуся, В.И. Кабрина, В.Е. Клочко, В.И. Слободчикова. Однако их идеи были идеологически не востребованы и даже более того – нежелательны и потому не могли стать «столбовой дорогой» психологии.

<sup>9</sup> Одним из следствий этого явилась «психологизация» исследований в педагогике. За свдетельствами «далеко ходить не надо»: достаточно посмотреть списки библиографических источников, на которые ссылаются педагоги-исследователи.

чая место и способ его личного присутствия в мире, т.е. исследуя Dasein человека, его бытие-в-мире. При этом человеку необходимо понять и тот «несобственный» способ жизни, из которого он вырастает, и переход от «несобственного» к «собственному» способу жизни, и, конечно, сам этот «собственный» способ [15. С. 82]. Пытаясь обозначить характеристики «собственного» и «несобственного» способов жизни и опираясь при этом на исследования Э. Гуссерля, М.К. Мамардашвили, В. Франкла, М. Фуко, Г.П. Щедровицкого и др., Г.Н. Прокументова обобщает экзистенциально-феноменологические признаки «собственного» способа жизни. Это – «преодоление нормативности», «своего тождества с миром», а значит – это «смысловой скачок из повседневности», необходимым условием которого являются «проработка, расшифровка, истолкование впечатлений» и «материализация бестелесного, появление идеальных форм жизни, т.е. личного смысла события». Такой «скачок из повседневности» неизбежно сопровождается «эмоциональным, интеллектуальным, коммуникативным, рефлексивным, деятельностным, смысловым напряжением», когда человек совершает «нечеловеческие» (М.К. Мамардашвили) усилия для того, чтобы «вырвать себя у себя» (М. Фуко) [15. С. 75–76].

Делая следующий шаг по пути «восхождения от абстрактного к конкретному», попробуем понять, что происходит с ментальным (трансубъективным) пространством (В.Е. Ключко) человека, когда он прерывает свое «тождество с миром». Мир – идеи, предметы, другие люди, сам человек – в своих застывших, анонимных формах «разрушается», «приобретая» качества неопределенности, инаковости, ценности и динамичности. Именно поэтому только сейчас становится возможным настоящее взаимодействие (а не воздействие и манипуляция, или же, наоборот, адаптация и реагирование) человека с Миром. «Переживая», «прорабатывая» (М.К. Мамардашвили) и рефлексирова этот инаковый, неопределенный Мир, человек и должен определить его. Это определение происходит как рождение принципиально новых (а значит, творческих, инновационных) значений, смыслов, ценностей, т.е. тех самых сверхчувственных системных качеств, появление которых свидетельствует о процессе «материализации бестелесного» (М. Фуко), «становления ментального (трансубъективного) пространства человека» (В.Е. Ключко).

Таким образом, делает общий вывод Г.Н. Прозументова, «собственный» способ жизни человека есть «особая связь человека с миром» (курсив мой. – О.М.). Но если это так, значит, «собственный» способ жизни по своей природе коммуникативен. Сравнивая же феноменологические признаки «собственного» способа жизни с признаками, при помощи которых В.И. Кабрин определяет понятие транскомуникации (см. п. 3.2), легко усматриваются прямые совпадения. Следовательно, «собственный» способ жизни и есть не что иное, как транскомуникация. Поэтому нет ничего удивительного в том, что инновационные образовательные прецеденты, анализ которых был проведен нами в рамках настоящего исследования, обнаружили все признаки транскомуникации. Ведь сам способ отнесения этих образовательных прецедентов к категории образовательных инноваций базировался на принципе совершения субъектом «действий, направленных на создание мест и способов своего личного присутствия, участия, влияния на образование» [15. С. 33].

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980. 415 с.
2. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 201–222.
3. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001.
4. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб.: Питер, 2000. 299 с.
5. Иванов Д.Л., Митрофанов А.Л., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.
6. Инновационная деятельность. Основные термины. Режим доступа: <http://www.sci-innov.ru/docs/104/>
7. Инновационный процесс в странах развитого капитализма (методы, формы, механизм) / Под ред. И.Е. Рудаковой. М.: Изд-во МГУ, 1991.
8. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
9. Кабрин В.И. Транскомуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-транс-формация) // Вестник Томского государственного университета. Томск, 1999. № 268. С. 115–120.
10. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.

11. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
12. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1998. 688 с.
13. *Макарова М.Н.* Факторы и механизмы взаимосвязи профессионального образования и рынка труда (на примере Удмуртской Республики) // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология.* 2006. № 3. С. 106–122.
14. *Муравьева О.И.* Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности. Томск: Том. гос. ун-т, 2003. 118 с.
15. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой.* Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
16. *Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо.* М.: Педагогика, 1988. 336 с.
17. *Рыкун А.Ю., Южанинов К.М., Матулис В.В., Мухин Л.Н.* Региональная система высшего образования и рынок труда. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 166 с.
18. *Санто Б.* Инновация как средство экономического развития: Пер. с венг. М.: Прогресс, 1990.
19. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // *Вопросы психологии.* 1998. № 6. С. 3–17.
20. *Современная психология мотивации: Сб. ст. / Под ред. Д.А. Леонтьева.* М.: Смысл, 2002. 342 с.
21. *Твисс Б.* Управление научно-техническими нововведениями. М.: Экономика, 1989.
22. *Шибутани Т.* Социальная психология. М.: Наука, 1969. 595с.
23. *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология. М.: Институт психологии РАН КПСС + Академический проект, 1999. 448 с.
24. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-Манипулятор. Минск, 1992. 128 с.
25. *Хараи А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // *Психолого-педагогические проблемы общения.* М., 1979.
26. *Gergen K.* Realities and relationships. Soundings in social construction. Harvard University Press, 1994.
27. *Simonton D.K.* The eminent genius in history: The critical role of creative development. *Gifted Child Quarterly*, 1978. P. 187–195.

### 3.2. Смыслопорождение как образовательная инновация

**Контекст исследования.** Актуальность рассмотрения смыслопорождения в связи с исследованием инноваций объясняется тем «парадигмальным сдвигом», который наблюдается в современном образовании. До тех пор, пока образование было ориентировано на

выполнение «поставленных» перед ним целей, выполнение предъявляемых к нему требований и обеспечивало решение задач по «передаче опыта», «подготовке к жизни», важным был только вопрос о «содержании» образования, об отборе и систематизации передаваемых молодому поколению знаний, о количестве учебных дисциплин и образовательном стандарте. И, собственно, рассмотрение связи человека и образования ограничивалось обоснованием необходимости выполнения людьми тех целей и стандартов образования, которые перед ними и «поставлены». Идеологическая децентрация общественной жизни и образования обострила вопросы о связи человека со своим образованием. Сегодня отдельный человек рассматривается в качестве лица, ответственного за свое образование, субъекта участия и влияния на образование. Поэтому важно понять, *как меняется практика образования под влиянием человека, как происходит становление практики образования под влиянием и при участии в ней самого человека.*

За годы работы в инновационной школе мы неоднократно наблюдали, как вопросы людей о смысле своего образования, поиск людьми смысла, совершаемых ими изменений практики образования существенно изменяют как деятельность людей, так и взаимодействие взрослых и детей в школе. Наше участие в организации и управлении инновационной школой позволило сформулировать предположение о том, что не столько *постановка «целей развития»* школы, сколько переживание людьми *смысловых напряжений*, поиск смысла образования становились источником совершения ими новых усилий по развитию практики, условием повышения качества образования.

Поэтому мы поставили задачу изучить, что представляет собой процесс *образования, смысла образования*, в каких эмпирических признаках улавливается реальность смыслопорождения и чем она обуславливается. Для нас важно также ответить на вопрос о том, какое влияние оказывает этот процесс на организацию практики образования и можно ли представить образование смыслов как *особую предметность управления образованием*. Значительный интерес представляет для нас и ответ на вопрос о том, в чем *особенность и различие* таких важных для осуществления инноваций «предметностей» управления, как *смыслообразование и целеобразование*.

Мы, авторы данного исследования, уже много лет работаем в инновационном образовательном учреждении – школе № 49 г. Томска (далее – Школа): Галина Николаевна Прокументова в качестве научного руководителя и Ольга Николаевна Калачикова в качестве организатора инновационной деятельности (зам. директора по научно-методической работе с 2000 по 2005 г.). О самой Школе мы неоднократно писали. Поэтому сейчас отметим только, что школа № 49 – это муниципальное общеобразовательное учреждение. Но в ней, с момента открытия (1990 г.) разрабатывается и реализуется инновационный проект «Школа совместной деятельности». Суть проекта: раскрыть образовательные возможности совместной деятельности взрослых и детей, создать условия для изменения качества этой деятельности в Школе; сделать разработки по организации совместной деятельности, использование которых усилит её образовательный потенциал за счет участия в ней самих людей, детей и взрослых. Понятно, что реализация такого проекта в общеобразовательной школе связана с организацией инновационной деятельности и является особой задачей управления, важным направлением работы Школы.

Все годы жизни Школы в ней ведутся проектные и исследовательские разработки. В настоящее время Школа является лабораторией инновационного образования Томского государственного университета, имеет статус муниципальной инновационной площадки Департамента образования администрации г. Томска, статус авторской экспериментальной школы. В 2007 г. Школа стала победителем конкурса школ, внедряющих инновационные образовательные программы (в рамках приоритетного национального проекта «Образование» – ПНПО).

Сегодня инновационная деятельность в школе организована по нескольким направлениям. Это разработка и реализация проектов организации совместной деятельности на разных возрастных ступенях «*Развитие образовательного опыта участия в совместной деятельности детей и взрослых*» (1–4-е классы, координатор – О.И. Прудникова); «*Организация образовательных проб и достижений детьми и взрослыми в совместной деятельности*» (5–7-е классы, координатор – Т.А. Прудникова); «*Предпрофильное образование в Школе старших подростков: образовательное самоопределение в совместной деятельности*» (8–9-е классы, координатор – Л.И. Чуяшова)»,

Проект *«Профилизация совместной деятельности в старшей школе»* (руководитель – Л.А. Сорокова).

Ещё одним направлением инновационной деятельности в нашей Школе является разработка инновационных образовательных программ. Сейчас в Школе разрабатывается и реализуется пять инновационных образовательных программ, в том числе: «Построение открытого совместного действия взрослых и детей в начальной школе» (рук., д-р пед. наук, доц. ТГПУ С.И. Поздеева); «Культура текстопорождения в совместной деятельности» (рук., канд. филол. наук, доц. ТГУ А.В. Петров); «Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы» (рук., канд. ист. наук, доц. ТГУ В.Ю. Соколов); «Обучение проектированию совместной деятельности» (рук., канд. пед. наук, доц. ТГУ И.Ю. Малкова); «Обучение проблематизации совместной деятельности» (рук., д-р. пед. наук, проф. ТГПУ Е.А. Румбешта). В школе организована также работа нескольких методических объединений, основное направление деятельности которых – развитие образовательного содержания совместной деятельности на уроке, использование инновационных разработок по организации совместной деятельности взрослых и детей на уроке. Так что можно сказать: организация инновационной работы в нашей Школе разнообразна по направлениям, дифференцирована по уровням вовлеченности людей.

В течение года педагоги делают инновационные разработки, представляют и обсуждают их. Педагоги школы регулярно участвуют в проведении занятий по повышению квалификации, проводят мастер-классы и обучающие семинары для педагогов Томска и Томской области. Некоторые педагоги и управленцы школы участвуют в реализации исследовательской программы «Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология, типология, топология образовательных инноваций». (Программа реализуется в Томском государственном университете и объединяет учёных разных факультетов, а также педагогов нескольких инновационных школ г. Томска, руководитель программы – Г.Н. Прозументова).

Понятно, что в инновационную работу вовлечено много (около тридцати) педагогов нашей школы. Причем разнообразие направлений инновационной деятельности, форм её организации, возможных уровней участия делает не только возможным, но и *необходимым* для

всех участников инновационной работы осуществление «акта самоопределения», обоснования и выбора своего места, роли, содержания инновационной работы. Для этого в начале учебного года в нашей школе проходит *погружение в совместную, инновационную и образовательную деятельность*.

Погружение проходит сразу после летних каникул, когда ещё свежи летние впечатления, поэтому Школа во время погружения похожа на «улей»: встречи, обсуждения, идеи и планы на новый учебный год. Для педагогов это время размышлений и рождения задумок, замыслов о том, что ими будет сделано в совместной деятельности с детьми. Можно сказать, что каждый учебный год все участники школьной жизни имеют возможность «заново» осмыслить себя в совместной деятельности, открыть её для себя и «открыть себя» в ней.

Погружение – это открытие новых возможностей, горизонтов своего образования, для чего на погружении осуществляются разные образовательные «пробы», инициативы: они не только желательны, но почти «обязательны». Можно пробовать то, что не успели сделать в прошлом году, можно пробовать то, что давно хотели сделать, но почему-то боялись нарушить сложившийся, устоявшийся порядок (не хватило смелости...). На погружении много чего можно... Вот и пробуют... Во время погружения каждый год заново актуализируются и обосновываются направления проектно-исследовательской работы в Школе. В это время определяются задачи и содержание инновационной работы в группах, педагогами определяются формы своего участия в инновационной работе.

Поэтому не случайно, что именно во время погружения *возникает и обостряется тема смысла тех изменений*, которые мы делаем в нашей Школе, смысла участия каждого из нас в инновационной работе. Часто и всякий раз заново разными участниками совместной деятельности ставятся вопросы о том, для чего и зачем мы пытаемся изменить качество совместной деятельности взрослых и детей в Школе и что, собственно, «такого» важного и нужного мы делаем в своей Школе. Поэтому, исследуя участие людей в своем образовании и то, как происходит смыслопорождение, мы не случайно обратились к реконструкции одной из ситуаций, случившейся во время погружения в нашей Школе, ситуации, когда педагог пытается ответить на вопрос о том, зачем нужно делать то, что он, собственно, уже делает...

*Реконструкция инновационного опыта. Ситуация «Кому и зачем нужна карта рефлексии».*

Валентина Федоровна работает в нашей школе учителем истории более десяти лет, участвует в работе проектно-исследовательской группы «Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы» В этом году стала тьютором<sup>10</sup> седьмого класса.

В сентябре этого учебного года ко мне<sup>11</sup> на консультацию пришла Валентина Фёдоровна. Она попросила помочь ей составить карту рефлексии для работы с классом на уроке общения.

– Я хочу обсудить с детьми, как была организована совместная деятельность на первой неделе учёбы на разных предметах, и выявить, какие формы и способы организации совместной деятельности предпочитают дети, выявить их предпочтения и пожелания на учебный год.

Валентина Федоровна показала мне составленную ею анкету, в которой слева были выписаны все предметы, а справа детям предлагалось написать, что они делали на уроках на этой неделе и что хотели бы делать на этих же уроках в течение года.

– А что Вы планируете делать с этими анкетами дальше, как их использовать? Я сама, работая психологом, много раз проводила исследования реальных и предпочитаемых участниками совместной деятельности способов взаимодействия, и всякий раз дети задавали мне вопрос, о том, будут ли педагоги учитывать их предпочтения и как. *Зачем Вы делаете эти анкеты?*

На этот вопрос Валентина Фёдоровна мне ответила, что соберет эти анкеты и познакомит всех педагогов-предметников с тем, что «желают» ребята из её класса, какие способы организации совместной деятельности наиболее востребованы ребятами.

– Как тьютор я стараюсь донести до «предметников» пожелания моих детей. Да и погружение у нас в школе организуется как раз для того, чтобы «услышать» детей, попробовать разные способы и формы организации совместной деятельности и выбрать предпочитаемые.

---

<sup>10</sup> Тьютор в нашей Школе – это особая позиция педагога, организующего образовательное сопровождение подростков. Тьютора иногда называют «освобождённым» классным воспитателем, так как большую часть рабочего времени тьютор проводит с классом, посещая уроки, организуя часы общения, КТД и другие формы совместной деятельности.

<sup>11</sup> В ситуации обсуждения с Валентиной Федоровной ведет О.Н. Калачикова.

– А как предметник Вы сами готовы учитывать «пожелания» класса?

– Это, конечно, важно, но, пожалуй, нет. Чаще я сама выбираю и задаю способ работы. Да и вообще, у меня нет возможности учитывать все пожелания. Ещё на этапе погружения я могу уделять этому несколько больше времени, но потом ведь есть же учебная программа, требования и пр. Да и вообще, почему я должна учитывать их пожелания, а кто будет учитывать мои?

– Но ведь Вы хотите сделать карту рефлексии, чтобы...

– Да, получается, что как тьютор я вроде бы заинтересована в одном и планирую работать с «предметниками», а как педагог-предметник не вижу особого смысла в этой работе. В чём же тогда моя роль как тьютора... Получается, что главное, не познакомить «предметников» с пожеланиями, а найти способы для организации *встречи этих «пожеланий»*, пожеланий «предметников» и детей моего класса.

– Может быть, в такой карте должно быть место и для учителей, может быть, и учитель-предметник на этапе погружения попробует понять, как лучше организовать совместную деятельность с разными классами и вашим в том числе...

– Наверное... Я вот всегда думала, что тьютор должен защищать интересы детей, но ведь тогда получается, что я противопоставляю «интересы» детей и учителя, а моя роль, наверное, помогать им искать общее, общие интересы...

– Так что же нам делать, карту или...

На этой консультации мы всё же сделали карту рефлексии. Но, может быть, важнее то, что мы стали разрабатывать «общую» карту такую, которую будут использовать и учителя-предметники, и дети. И ещё на этой консультации мы начали продумывать цикл часов общения для организации с детьми рефлексии совместной деятельности на этапе погружения.

*Аналитический комментарий.* Ещё раз уточним, что погружение в нашей Школе – это время разных «проб» по организации совместной деятельности. Время «необычных уроков», образовательных событий, встреч, обсуждений. В Школе в это время ощущается какой-то особый дух «начала»: начало всего и разного, идей, проектов, планов, ожиданий. Поэтому сама описанная выше ситуация, когда учитель «пробует» найти формы работы по вовлечению детей в совместную

деятельность, совсем не редкость в нашей Школе, именно на погружении. Суть же личной инициативы учителя в представленной ситуации – организовать рефлексию и оценку вместе с детьми их образовательных предпочтений, предложений, ожиданий от совместной деятельности с взрослыми.

При этом мы видим, что, начав реализовывать свою инициативу, Валентина Фёдоровна вполне определенно формулирует свое стремление и желание (хочу обсудить), ставит цель (выявить предпочитаемые детьми формы и способы организации совместной деятельности, выявить пожелания детей по организации совместной деятельности). Можно даже сказать, что поставленные педагогом цели дифференцированы: ведь она не только предполагает выявить предпочтения детей, но и «донести до «предметников» пожелания детей.

Она ориентируется на цели, ради которых и организуется погружение в Школе, «чтобы «услышать» детей, «попробовать» разные формы работы и «выбрать предпочитаемые». Собственно, к Ольге Николаевне учитель обращается только в связи с *дефицитом средств* достижения уже поставленной ею цели. И то речь идет о «частичном» дефиците: ведь Валентина Федоровна уже разработала анкету, теперь надо только сделать карту рефлексии. Можно сказать, что педагог обращается за небольшой методической помощью. Поэтому первоначально заданный Ольгой Николаевной вопрос о том, что «дальше» и *зачем*, собственно, составлять карту рефлексии, вовсе не сбивает педагога «с толку».

Этот вопрос не нарушает целевую ясность и чёткость ориентации Валентины Федоровны (она знает, что проведет рефлексию, соберет анкеты, познакомит учителей с тем, что «желают» дети). И только вопрос о том, *готова ли она сама* «учитывать пожелания» детей, *останавливает действие педагога* по достижению цели. Собственно, задавая этот вопрос, Ольга Николаевна пытается понять, не *что* будет делать Валентина Федоровна, а то, какой *смысл* имеет для *самого педагога* её действие, реализуемая ею цель. Весь дальнейший разговор и посвящен пониманию самой Валентины Федоровны того, *какой смысл уже поставленная и реализуемая ею цель имеет и для нее самой, и для организации совместной деятельности.*

И здесь выясняется, что, несмотря на ясность цели, *особого смысла* своих усилий Валентина Федоровна и не видит: «Да, получается,

что как тьютор я вроде бы заинтересована в одном и планирую работать с «предметниками», а как педагог-предметник не вижу смысла в этой работе». Тема смысла в обсуждении возникла почти случайно. Но именно вопрос о смысле разворачивает сюжет обсуждения и организует понимание происходящего. Причем появление темы смысла означает и *появление личности педагога* в своей деятельности. Через вопрошание, постановку вопроса к самой себе – «почему я должна учитывать их пожелания, а кто же будет учитывать мои?» – учитель обнаруживает в деятельности самое себя. *В поиске смысла* собственных действий Валентина Фёдоровна открывает, что вообще-то у неё разные роли (тьютор, предметник) и эти роли могут иметь разные и не совпадающие смыслы; что в разных своих ролях она, может быть, «должна» выполнять и делать совсем разное.

Поэтому обсуждение вопроса «зачем» и понимание смысла своих действий обостряет вопрос о выборе педагогом *своей позиции*: надо определиться, что для неё самой «главное» в организации совместной деятельности. И Валентина Фёдоровна «вдруг» обнаруживает, что на вопрос «о главном» тоже не может ответить однозначно. Более того, теперь она видит и понимает: то, как «она всегда думала», не совпадает с тем, как «теперь получается». Она начинает беспокоиться о последствиях своих действий, о том, что одним из таких последствий может стать противопоставление и даже столкновение интересов детей и учителей. Ведь её инициатива была совсем про другое – согласовать интересы, начать искать общее... Учитель останавливается... Он должен решить, продолжать ли свою деятельность, как быть со своей инициативой и уже реализуемыми целями...

В нашей ситуации Валентина Фёдоровна всё-таки делает карту рефлексии, но уже *несколько другую*, чем задумывала, т.е. действительно, такую карту, которую могут использовать как «предметники», так и дети. Валентина Фёдоровна вместе с Ольгой Николаевной продумали и возможные после погружения дальнейшие формы работы с рефлексивной картой. Остановка в деятельности была преодолена за счет уточнения цели и создания необходимых средств. Но эта «остановка» в деятельности, как и вся ситуация, стали важным местом размышлений не только для Валентины Фёдоровны, но и для нас.

*Аналитическое обобщение.* Почему мы реконструировали именно эту ситуацию, когда возникла и стала формулироваться нами тема

смыслопорождения и его связи с образовательными инновациями? В целом содержание ситуации определяется постановкой и реализацией педагогом своей инициативы, цели деятельности. При этом в содержании цели, которую поставил педагог, отражены как «требования» школьной организации (цели этапа погружения), так и инициатива самого педагога (проявить образовательные предпочтения детей). Можно даже сказать, что цель педагогом поставлена по «всем правилам». Но появление вопроса и поиск ответа о *смысле* цели и деятельности «разрушает» ясность реализуемой цели.

Появление, рождение смысла «провоцируется» вопросом Ольги Николаевны о том, *зачем* педагог предпринимает свои действия. И именно этот *переход* от вопроса самой В.Ф. о том, «как» и «что» делать в организации совместной деятельности, к вопросу О.Н. о том, «зачем» что-то делать, становится *условием* появления смысла. При этом постановка вопроса «зачем» «ломает» содержание деятельности педагога и всю стилистику ситуации её обсуждения. От четко сформулированных вопросов и ясной цели педагог *переходит* к размышлениям, обдумыванию, сомнениям. Можно сказать, что постановка вопроса о смысле обуславливает *остановку, разрыв* в деятельности и переход *от* реализации поставленных самим педагогом целей к их пониманию, критическому осмыслению. И именно этот *процесс* понимания смысла собственных действий, т.е. образование смысла, теперь определяет ситуацию, ее внутреннюю динамику.

Главным для педагога становится вопрос о том, почему она «должна» (учитывать интересы детей). В этом осмыслении «должного» Валентина Федоровна пытается формулировать свое *личное понимание* того, что она должна («почему я должна?..», «я не вижу особого смысла...»); личное понимание своей роли и позиции («тогда в чём моя роль...», «я всегда думала, ...но теперь получается, что...», «а моя роль, наверное...»). Такое множество попыток «понять», множество задаваемых вопросов, вводных слов свидетельствуют о трудности понимания «должного», о неопределенности *личного* отношения педагога не только к конкретной ситуации, но и своей деятельности вообще. Заметно также, что поиск ответа на вопрос «зачем» заставляет педагога не только размышлять «вслух», но и искать собеседника, обращаться со своими сомнениями, размышлениями к Другому человеку. Получается, что *другой человек, собеседник, диалог* оказываются

необходимы именно при поиске ответа на вопрос «зачем». А динамику и содержание диалога определяет движение педагога к формулированию главного, должного, ценного в профессии и образовании. В процессе осмысления «должного» педагог восстанавливает (точнее, порождает), формирует свое личное понимание *оснований* и *ценностей* собственной деятельности и образования. Формулирует то, что, по его мнению, он «должен – не должен», в чём, по его мнению, состоит его роль, что *для него* «главное».

В целом реконструкция представленной нами ситуации позволяет выделить некоторые *эмпирические признаки смыслопорождения*, порождения смысла образования и деятельности, появляющиеся тогда, когда педагог пытается реализовать поставленные им самим цели организации совместной деятельности с детьми. Речь идет о таких признаках, улавливаемых в тексте описания ситуации, как:

- *появление «остановок»* в деятельности мест размышления, обдумывания своей деятельности и реализуемых целей;

- *вопросание* о личном отношении и смысле «делаемого», высказывание *сомнений* по поводу уже совершаемых действий и целей;

- *высказывания от первого лица*, высказывание *своих, личных представлений* о должном (почему я должен), о главном (что для меня главное), о ценном в своей деятельности и образовании (в чем заинтересована лично я);

- *обращение к Другому человеку как собеседнику*, «лицу влияния» и посреднику в попытках понять и сформулировать смысл, «главное» в образовании.

Обозначенные эмпирические признаки появления и образования личного смысла педагогом своей деятельности, совместной деятельности и образования позволяют увидеть феномен смыслообразования как:

- *остановку* и как *попытку ответа* на вопрос «зачем», и как *переход от реализации цели к сомнениям* в её значимости и необходимости;

- *усилие и напряжение, переход человека от эмоционального напряжения (переживание остановки и затруднений в реализации цели) к напряжению смысловому* (переживание дефицита понимания смысла осуществляемых действий и реализуемой цели, переживание смысловой неуверенности, растерянности);

– попытки преодоления смысловой «немоты», переход от ясности и конкретности формулировок цели к поиску её личного содержания, её личного понимания и смысла;

– акт смысловой локализации деятельности, реализуемых педагогом целей на другом человеке, переходе от обращения с человеком как объектом реализации своих целей к установлению и принятию факта возможных различий целей участников совместной деятельности, обращению к Другому как участнику совместной деятельности.

В общем же можно сказать, что феномен смыслообразования является актом прерывания деятельности и представляет собой переход от реализации поставленных целей к пониманию, вербализации их значимости и необходимости как для себя, так и других людей. В связи с этим необходимо заметить, что тема «Другого» человека появляется именно в этом «переходе», в связи с постановкой вопроса «зачем» и в процессе поиска ответа на вопрос о смысле реализуемых целей. В тексте описания ситуации нетрудно заметить, что к обсуждению вопроса, «должна» ли она учитывать «пожелания» детей, обсуждению того, что главное в работе с «предметниками» и не «противопоставляет» ли она интересы детей и учителей – к обсуждению своих связей с Другими педагог обращается только тогда, когда ею делаются попытки понять то, «зачем» она сама разрабатывает карту рефлексии. Ведь при постановке цели деятельности, в её четкой, ясной формулировке (я хочу сделать...), педагог, хотя и руководствуется «благими намерениями», не фокусирует свое внимание на «Других», на том, как его действия воспринимают другие участники совместной деятельности. И только вопрос «зачем» (т.е., по существу, вопрос о том, ради кого делается то, что делается) сосредотачивает внимание педагога на других участниках совместной деятельности. Причем поиск ответа на этот вопрос порождает ситуацию смысловой растерянности, неопределенности, поскольку педагогу становится понятно, что Другие могут по-разному воспринимать то, что он делает. Поэтому можно сказать, что феномен Другого, связи с Другими, отношения к ним как «лицам влияния» возникает в процессе смыслообразования, понимания смысла своей деятельности и образования.

Обобщая материалы реконструкции инновационного опыта и пытаясь понять, каковы «последствия» процесса смыслообразования, мы замечаем, что ни на один вопрос «о смысле» ответов в ситуации не по-

лучено. Остается не ясно, как учитель формулирует свое понимание должного, главного, ценного в своей деятельности... Можно сказать, что как такового результата акта смыслообразования в общем-то и нет... Тем не менее последствия вовлеченности педагога в поиск ответа на вопрос о «главном» – это даже не формулировки смысла, а его обнаружение и *открытие*. Важно и то, что именно поиск смысла деятельности *открыл* педагогу Других участников совместной деятельности, *открыл* себя самого как организатора этой деятельности, фокусировал его внимание на связи и *процессе взаимодействия* с Другими как *предмете* его деятельности, *предмете* образования. Последствием смыслообразования является также *переход* от формулировок и *предъявления педагогом цели своей деятельности другим участникам к её образованию с учетом других участников*. По ситуации видно, как учитель, который вначале имеет ясную цель и формулирует её («Я хочу обсудить с детьми...»), сталкиваясь с вопросом «зачем», «что же я хочу?..», останавливается. Деятельность прерывается... А далее *образуется* новое понимание цели и содержание деятельности («мы стали разрабатывать общую карту, которую будут использовать и учителя и дети»). Так что можно говорить о влиянии процесса смыслообразования на образование связи с Другими как предмета деятельности педагога и тем самым на «человечивание» его содержания и цели деятельности.

Существенно для аналитического обобщения нашего исследовательского материала и то, чем и как *обуславливается* процесс смыслопорождения. Первоначально прочтение представленной нами ситуации наводит на мысль о спонтанности и «естественности» процесса смыслопорождения: ведь Валентина Федоровна *сама* проявила инициативу, *сама* обратилась за помощью, размышляет и обсуждает ситуацию. Вместе с тем можно заметить, что процесс смыслопорождения в ситуации «трижды» обусловлен.

*Во-первых*, и сама ситуация, и процесс смыслообразования обусловлены тем, что в Школе *создано особое пространство*, специальные формы организации совместной деятельности взрослых и детей (погружение), которые делают не только *возможными*, но и *необходимыми* личные, инициативные действия разных участников совместной деятельности, особенно педагогов.

*Во-вторых*, педагоги *вовлечены в разработку и создание* разных форм, средств организации совместной деятельности, они вовлечены

в инновационную деятельность. Отсюда и отношение педагога к себе как к *действующему лицу* и его поведение как человека, самостоятельно принимающего решения о целях организации совместной деятельности с детьми.

*В-третьих*, содержание реконструируемой нами ситуации показывает, что в *управлении школой* принято «собираться и обсуждать», договариваться о том, что «предпочитают ребята». В школе у педагогов есть возможность консультироваться, привлекать управленцев к разработке средств реализации своей инициативы. Управленец в представленной ситуации пытается помочь педагогу «сделать самому», *организует понимание* поставленной педагогом цели и, по существу, *организует смысловое напряжение*, процесс смыслообразования. Поэтому можно сказать, что в ситуации мы наблюдаем не естественно возникший, но обусловленный и «организованный» процесс смыслообразования.

Итак, реконструкция инновационного опыта позволяет не только установить некоторые эмпирические признаки смыслообразования, описать феномен смыслообразования, но и проявить *эмпирическую зависимость смыслообразования* от условий, в которых оно возникает и разворачивается. Тем самым возможно представить смыслообразование как управляемый процесс. По материалам нашего исследования можно увидеть также, что последствием смыслообразования является обращение к Другому как «предмету» внимания и выделение связей с Другими как *предмета организации и образования*. Поэтому следующий шаг нашего исследования – это попытка понять, насколько *типичны* как выявленные нами эмпирические признаки смыслообразования, так и обнаруженные зависимости смыслообразования (феномен смыслообразования – условия его возникновения – его последствия).

Для типологизации эмпирических признаков и зависимостей смыслообразования мы обратились к реконструкции инновационного опыта педагога ещё в одной ситуации. В качестве исследовательского материала использовался текст ситуации «Свобода ребенка в образовании: отношение детей и взрослых»<sup>12</sup>. В этой ситуации, как и в предыдущей, педагог сталкивается с вопросом «на смысл».

---

<sup>12</sup> Коновалова И.Ю. Свобода ребенка в образовании: отношение детей и взрослых // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 151–164.

*Аннотация содержания.* В ситуации рассказывается о том, как на одной из встреч с родителями педагог обсуждает волнующую их проблему, «почему ребёнок до сих пор не читает», а ведь ребёнку «уже пять лет» и с этим нужно «что-то сделать». Вроде бы резонные доводы педагога о том, что нужно подождать, пока у ребёнка появится потребность в чтении, что, на самом деле, ребёнок с увлечением конструирует, в этом он успешен, он лидер, в общем, надо немного подождать... – отец ребёнка не слышит, эти доводы его не удовлетворяют. Для отца важен высокий уровень «базовых навыков», в том числе навыка чтения. К тому же, по мнению отца, совсем не факт, что надо работать именно с тем, к чему в данный момент ребёнок проявляет интерес: «так ребёнок не привыкнет трудиться и напрягаться»... Разговор с отцом ребёнка «взволновал» и «задачил» педагога: для неё стало очевидно, что, скорее всего, придётся каким-то образом ограничивать свободу ребёнка. И «в этом точка напряжения». Но, главное, педагог и сама в растерянности, она чувствует «собственный образовательный дефицит», поскольку не знает ответа на вопрос о том, что, действительно, «важно» и как должна «выглядеть» свобода ребёнка в образовании. Далее содержание ситуации – это разворачивание размышлений педагога о содержании и границах свободы ребёнка в образовании, обсуждение им этой темы, в том числе и с родителями других детей.

Для типологизации эмпирических признаков смыслообразования мы пытались установить повторяемость уже выделенных эмпирических признаков смыслообразования в данной ситуации. Для этого нами использовались метод контент-анализа и составление аналитической таблицы, в которой фиксировались эмпирические признаки смыслопорождения, сформулированные нами на предыдущем этапе исследования (левый столбец) и, соответственно, опознавались такие же признаки в тексте И.Ю. Коноваловой (правый столбец)<sup>13</sup>. Эмпирические признаки смыслопорождения, выявленные нами на материале ситуации, мы использовали как категории контент-анализа.

---

<sup>13</sup> Единственное отличие выбранного нами метода анализа от известной методики контент-анализа в том, что мы не занимались количественным подсчётом совпадений, а сосредоточились только на выявлении самого факта качественных (смысловых) совпадений.

**Аналитическая таблица**

Эмпирические признаки смыслопорождения	Цитаты из текста И. Коноваловой
1	2
<p>1. Появление «остановку» в деятельности, «мест» размышления, обдумывания своей деятельности и реализуемых целей</p>	<p>«Случай побудил меня еще раз задуматься и посмотреть внимательно на ту деятельность, которой занимаюсь»; «...Так вот, сегодня мне и предстоит решить эту задачу. Скорее всего, необходимо будет еще раз предельно внимательно изучить теоретические основания педагогики и на сей раз обратиться уже не к опыту М. Монтессори, а к себе. Нужно понять, в какой же степени на самом деле соотносятся мои представления о свободе с концепцией этой педагогики. И самое главное, определив, где есть внутреннее несогласие, попытаться построить свою гармоничную концепцию «Я и Монтессори»; «Относительно самой педагогики волнуют извечные, в принципе, проблемы свободы и дисциплины»</p>
<p>2. Вопросание о личном отношении и смысле «делаемого», высказывание сомнений по поводу уже совершаемых действий</p>	<p>«Собеседование произвело на меня впечатление, и еще долгое время мне приходилось мысленно прокручивать сказанное Ванюным отцом»; «...я пока не могу четко сформулировать, где происходит разрыв, но он есть. Не исключено, что противоречие возникло из-за недопонимания»; «Волнует уже сам механизм работы. Как сделать так, чтобы свобода не превратилась в анархию?»; «Как эти границы (границы свободы) установить? Как, какими способами удерживать? Как сделать так, чтобы комфорт не превратился в «болото» и бесперспективность?»; «Что вкладывает в это слово (свобода) конкретный педагог?»; «Что волнует меня? Что меня привлекло в этой системе?»; «Необходимо иметь четкое представление, для чего ты здесь и какую задачу (по Монтессори – миссию) ты сейчас решаешь»; «От ситуативного желания до свободы осмысленного действия длинный путь. Квкой он?»; «Задевают за живое разговоры по поводу свободы в воспитании»</p>
<p>3. Высказывания от первого лица, своих личных представлений о должном, главном, ценном в своей деятельности и образовании</p>	<p>«Меня волнует», «Я вижу», «Меня беспокоит, тревожит». «Свобода – основополагающее понятие...»; И самое главное, определив, где есть внутреннее несогласие, попытаться построить свою гармоничную концепцию «Я и Монтессори»; Меня удивила глубина и свобода мыслей детей;</p>

### 3. Человеческое измерение образовательных инноваций

Окончание таблицы

1	2
	<p>Мне было приятно встречать открытость, доброжелательность по отношению ко мне;  <i>«...Главное, чтобы внутри тебя был какой-то внутренний неколеблющийся стержень, который бы координировал твои действия. И заключаться он будет в твоём, лично твоём, понимании проблемы свободы...»;</i>  <i>«...скорее всего, этот дефицит касается самого главного – самоопределения»;</i>  <i>«Я, также как и мама моего воспитанника, не до конца принимаю философию М. Монтессори»;</i>  <i>«Я пока не могу сформулировать, где происходит разрыв, но он есть...»;</i>  <i>«...обратиться не к опыту М Монтессори, а к себе...»</i></p>
<p>4. Обращение к Другому человеку, как собеседнику, «лицу влияния», посреднику при попытке понять и сформулировать смысл «главное» в образовании</p>	<p><i>«Честно говоря, вопрос этот меня саму взволновал и озадачил»;</i>  <i>«...и ещё долгое время мне приходилось «прокручивать» сказанное Ваниным отцом»;</i>  <i>«Было некоторое чувство внутри меня, будто он четко проговорил не только сомнения и переживания, но ещё и обозначил какой-то мой собственный образовательный дефицит»;</i>  <i>«На тот момент нам с мамой поговорить не удалось. Однако её вопрос не выходил из моей головы»;</i>  <i>«...у родителей разные ценности, разные смыслы, которыми они наполняют понятие «образование»;</i>  <i>«Я задала ей ряд вопросов на понимание нашей практики, ...Ну и, конечно, попыталась выяснить, откуда возникли такие сомнения?»;</i>  <i>«участники заочной дискуссии»</i></p>

**Аналитическое обобщение.** Типичные эмпирические признаки и характеристики смыслообразования.

Во-первых, нужно отметить, что по всем обозначенным нами эмпирическим признакам смыслообразования (категориям) в тексте нашли подтверждения. Поэтому мы можем говорить о повторяемости ряда эмпирических признаков смыслообразования, их типичности. Вместе с тем, в отличие от первой ситуации, каждый из фиксируемых эмпирических признаков более развёрнут и раскрыт за счет его насыщенности «эмоциональным содержанием»: описанием чувств, пережи-

ваний, ощущений педагога, связанных с процессом смыслообразования. Поэтому выявленные нами при реконструкции первой ситуации признаки смыслообразования могут быть дополнены ещё одним самостоятельным эмпирическим признаком. Этот признак можно сформулировать так: *разнообразие переживаний*, характеризующих эмоциональное напряжение смыслообразования и переходы от «эмоционального напряжения» к словесному напряжению, выражающиеся в многообразии эмоциональных *откликов*, впечатлений и чувств, когда от тревоги по поводу возникших затруднений в деятельности педагог переходит к определению «причин» своего волнения и «волнуется» по поводу и в связи с поиском смысла. Этот процесс смыслообразования «волнует», порождает «волнение», «беспокойство», «чувство внутри меня», «внутреннее несогласие», поэтому переживания характеризуются силой напряжения, поиска «предмета», «захватом» все более глубоких слоев личного отношения педагога к образованию.

Именно поэтому, как нам кажется, в ситуации «2» оказывается более развернут и такой эмпирический признак смыслообразования, как «обращение к Другому» человеку при попытке педагога понять и сформулировать смысл «главного». Педагог в этой ситуации не только начинает *замечать* Другого (Других), но и сам *ищет с ними контакт*, осуществляет специальные действия по *организации диалога*. Диалог возникает по инициативе педагога: ведь он сам организует обсуждение, дает возможность родителям задавать ему вопросы, высказывать свои сомнения, критические оценки своей деятельности. Более того, Ирина сама задает вопросы родителям о «главном», о том, что её волнует, «напрашивается» на обсуждение. Так что диалог с Другими, диалог в его многообразных формах (внешний, внутренний) предстает в исследуемой ситуации как *эмпирический признак смыслообразования*. Его последствиями становится *открытие* педагогом *разных позиций*, участников совместной деятельности, *открытие* своего личного отношения к ситуации (о чем свидетельствуют высказывания, построенные по принципу «я – ты» и обращения педагога к самому себе: «необходимо понять, для чего ты здесь», «чтобы внутри тебя был какой-то стержень» и т.п. В этих высказываниях местоимение «ты» используется по отношению к себе). В исследуемой ситуации 2 «проявился еще один эмпирический признак смыслообразования: множество формулирующих педагогом личных представлений и

личного понимания образования, его сути, смысла. При этом совершенно очевидно в данной ситуации, что и «тема» образования и личное понимание представление педагога о том, что такое образование, складывается и оформляется в *процессе диалога* и связано с его развитием. В отличие, скажем, от ситуации 1, где диалог не имеет развернутой формы, в ситуации 2 видно, как разворачивание диалога позволяет формировать, уточнять, формулировать личное понимание и свое представление педагога о том, каким может и должно быть образование. При этом, вступая в диалог с родителями «от лица» М. Монтессори и будучи уверенной, что она думает точно так же, Ирина в процессе диалога начинает сомневаться, размышлять над тем, что уже было ею принято. И через эти муки сомнения педагог формирует свои вопросы, свои ответы, определяет свой смысл хорошо известной практики. Все это позволяет утверждать, что вхождение, участие в диалоге является еще одним эмпирическим признаком процесса смыслообразования.

В целом изучение эмпирических признаков смыслообразования показало, что некоторые из них повторяются, являются устойчивыми, что позволяет считать их *характеристиками явления смыслообразования*. Можно сказать, что для явления смыслообразования характерны:

- *смысловой разрыв* – остановка, прерывание человеком деятельности, выражение растерянности, сомнений в значимости и необходимости уже реализуемых целей;

- *«смысловой скачок»* – переход от вопросов «что» и «как» делать к постановке и поиску ответа на вопрос «зачем» делать то, что делается;

- *преодоление «смысловой немоты»* – вопрошание и размышления о смысле не только собственных действий, но и самой сути образования и тем самым установление личных отношений со своим образованием;

- *формулирование смысловой опоры, «точек смысла»* – высказывание личного понимания главного, ценного, должного в образовании и тем самым преодоление анонимности Я в деятельности и образовании, выделение Я-пространства в деятельности и образовании;

- *участие в диалоге не только как способ построения смысловых отношений, связей с Другими, но главное – выделение Других как участников «моего» образования и посредников в образовании смысла и личных представлений об образовании;*

– *смысловая дифференциация и локализация*: выделение из поля разных пониманий и представлений об образовании личного смысла и дифференциация, организация других, разных представлений об образовании относительно своего, выработанного, выстраданного.

В целом можно сказать, что сформулированные нами характеристики смыслообразования представляют его как *явление преодоления человеком «смысловой немоты»* и анонимности своего Я в деятельности и как *место образования «Я-пространства»* человека в своем образовании. Значение этого явления и состоит именно в том, что смыслообразование представляется местом появления «Я» человека и рождения его личного отношения к *своему образованию*.

Проведение исследования смыслообразования на материале реконструкции инновационного опыта разных педагогов позволяет увидеть, что явление смыслообразования может быть развернуто в разной степени: в одной ситуации можно наблюдать *явление* смыслообразования, тогда как в другой – разворачивается *процесс* смыслообразования. Поэтому мы снова обращаемся к вопросу об обусловливании смыслообразования.

Уже при реконструкции первой ситуации мы заметили, что одним из условий смыслообразования является сама организация школьной практики. Нами отмечалось, что смыслообразование педагога провоцируется «погружением» как этапом организации совместной деятельности в Школе и тем, что участникам совместной деятельности предоставляется возможность проявления инициатив. Реконструкция второй ситуации подтверждает, что сама организация практики (речь идет о школе-саде М. Монтессори в г. Томске) обуславливает явления смыслообразования, «провоцирует» это явление. Вместе с тем при реконструкции второй ситуации обращает на себя внимание то, что смыслообразование обуславливается и является *собственной инициативой педагога*. При этом видно, что педагогу очень *нужно* и очень *трудно* справиться с *образованием смысла*. В первой ситуации это, может быть, видно не так отчетливо, но во второй автор постоянно говорит о *необходимости* личного «понимания» смысла, о его формулировании как личной задаче и *трудностях* осуществления этого действия. Постоянно в тексте мы наталкиваемся на фразы: «нужно понять», «построить четкое представление», «попытаться построить свою концепцию», «представить лично своё понимание»,

«необходимость задуматься и посмотреть» и т.д. ...Все это указывает на то, что «работа», «усилия» по пониманию смысла иницируются самим педагогом, хотя и весьма трудны для него. Поэтому так важна помощь управления в процессе смыслообразования: остановка в деятельности, постановка вопросов на «смысл», предоставление возможности педагогу участвовать в диалоге и формулировании своего понимания образования, смысла его «делания». Организуя понимание смысла (ситуация 1), управленец, в сущности, помогает педагогу различить инициативу – смысл – цель образования, помогает различить и установить связь между ними. Тем самым управление обуславливает не постановку или реализацию цели, а ее смысловое наполнение. При этом в первой ситуации «присутствие» управленца как раз и позволяет сделать это смысловое различение и смысловое наполнение цели. Во второй ситуации «отсутствие» управленца приводит к тому, что явление смысла перерастает в процесс смыслообразования, который так и остается не завершенным, т.е. отношения «инициатива – смысл – цель» уже актуализированы, но не оформлены, потому разрыв между смыслом и целью только углубляется. Все это позволяет заметить, что смыслообразование обуславливается специальными действиями управления по организации понимания педагогом смысла своей деятельности и образования, которая строится на выделении смыслообразования как предмета управления и понимания, установлении различий (личная инициатива – смысл – цель) и определении смыслового содержания цели образования и деятельности. Можно видеть также, что смысл «умирает» в цели редуцируется в её содержании (ситуация 1), чему и способствуют специальные действия управления. Отсутствие управления в организации смыслообразования приводит к «раскручиванию» процесса смыслообразования и нередуцированности смысла в цель деятельности (ситуация 2). Однако оценить «что лучше» и как именно «надо» на материале реконструкции двух ситуаций невозможно. Можно только сказать, что в одном случае (ситуация 1) мы имеем дело с явлением смыслообразования и редукцией смысла в постановке цели. В другой ситуации мы наблюдаем процесс смыслообразования, который так и не завершается формированием цели. И что «лучше»? Заметим только, что как явление, так и процесс смыслообразования объясняются и «чувствительностью» педагогов к встрече с другими смыслами, открытостью к смыслам разных участников прак-

тики, в том числе детей, коллег, родителей. Именно чувствительность и открытость к другим смыслам обуславливают явление смыслообразования, а открытость разным смыслам – процесс смыслообразования. При этом высокая чувствительность усиливает, «раскручивает» исследовательскую активность педагога и процесс смыслообразования, а низкая чувствительность сворачивает, редуцирует эту активность в определении цели. Завершая анализ факторов обуславливания смыслообразования, можно сказать, что оно зависит от:

- *контекста* инновационной организации практики (Школа совместной деятельности, Школа и педагогика М. Монтессори) и вовлеченности самих людей в организацию образования в школе;

- *инициатив* самих участников практики, реализации ими «проб» по организации практики образования;

- действий управления по *пониманию* смысла инициатив и установлению связи: инициативы – смыслы – цели образования;

- *открытости, чувствительности* участников педагогической практики к пониманию смыслов друг друга и особенно чувствительности педагогов к образовательным смыслам разных участников практики.

Как показал наш анализ, условия смыслообразования также обладают признаками типичности, хотя их выраженность в ситуациях существенно отличается, особенно тех признаков, которые касаются *действий управления* по организации понимания смысла образования.

Обобщая представление о типичных характеристиках явления смыслообразования и условиях его появления, обратим внимание и на типичные *последствия смыслообразования*. Реконструкция инновационного опыта педагогов в обеих ситуациях показывает, что в процессе смыслообразования педагогами неоднократно уточняется содержание цели их деятельности и образования. При этом мы видим, что постепенно происходит выделение *связей и взаимодействия с другими* в качестве *предмета организации, предмета* осмысления и в качестве *цели* деятельности педагога. Представление о том, каким именно *должно быть взаимодействие взрослых и детей*, меняется в процессе смыслообразования: сначала педагог старается *навязать свое* представление об образовании, *воздействовать* на родителей, *объяснить* им свою цель, объяснить, каким *должно быть* взаимодействие педагога и ребёнка в практике М. Монтессо-

ри. Однако услышав вопросы, которые её «взволновали» и «озадачили», мысленно «прокручивая» сказанное Ваниным отцом, а потом и матерью других детей, Ирина формулирует то, что ей теперь «не совсем ясно», определяет «точку напряжения» и поиска смысла. Теперь педагог сама *пытается понять*, как может и *должно строиться взаимодействие* с детьми и родителями. Открыв, что понимание смысла образования *разное*, увидев *разные смыслы* и представления об образовании, педагог и сама стремится понять про «образование», про то, каким *может быть взаимодействие с детьми* и их родителями. Теперь она пытается *договориться* о целях своей деятельности, *согласовывать* их с другими. Учитель уже не ставит задачи «убедить родителей», «объяснить им содержание своей работы», не пытается «воспитать» их и показать, как правильно нужно относиться к ребёнку. Педагог стремится именно услышать, договориться, понять, согласовать и организовать *совместную деятельность разных участников практики*. Иными словами, последствием вовлеченности педагога в смыслообразование становится не только *факт* образования им смысла образования, но и акт «очеловечивания» цели деятельности, целей образования, реализуемых педагогом. Это происходит именно потому, что процесс смыслообразования не просто актуализирует явление смысла, но означает встречу, столкновение *разных смыслов*, *заставляет увидеть разные* понимания смысла образования и переходить от «навязывания» должного смысла к согласованию разных, но реальных смыслов образования. Самое же главное, что при встрече с разными смыслами в процессе их согласования «очеловечивается» цель деятельности педагога: происходит перенос внимания и деятельности с реализации *своей цели* к признанию педагогом законности разных смыслов образования и необходимости согласования «разного» в целях образования.

В результате реконструкции инновационного опыта педагогов нам удалось установить не только отдельные характеристики явления смыслообразования, но и эмпирические зависимости между факторами обуславливания смыслообразования и его последствиями. Среди этих зависимостей выделим одну, имеющую особое значение для процесса смыслообразования: влияние личных инициатив по организации образования на явление смыслообразования и «очеловечивание» реализуемых целей образования:

– именно *инициативные действия* педагога по организации практики обуславливают возникновение дефицита средств реализации личной инициативы;

– поиск средств преодоления «инструментального» дефицита «напрягает» вопрос «цены» этого поиска и *определения смысла инициативы* и тем самым обуславливает появление смыслового напряжения, дефицита смысла деятельности;

– создается ситуация *функционально-смысловой неопределенности*, которая характеризуется разрывами в деятельности и сознании педагога (личная инициатива – средства – цель; инициатива – смысл – цель).

Иными словами, смысловое напряжение и все его последствия связаны с проявлением личных инициатив и вовлеченностью человека в организацию образования с участием человека в образовательных инициативах. При этом появление ситуации функционально-смысловой неопределенности означает *появление (явление) смысла* образования и обуславливается «попаданием» человека в контекст инновационной организации практики, его участием в изменении практики. Но *образование смысла образования* зависит от вовлеченности человека в изменения практики и от действий управления по организации понимания тех изменений, в которых педагоги, родители участвуют, вовлечены.

Поэтому важно установить, каковы эти специальные управленческие действия, направленные на поддержку смыслообразования, и с какими проблемами сталкивается управление смыслообразованием, поскольку это и есть одна из «предметностей» управления образовательными инновациями.

*Постановка проблемы смыслообразования*: фрагмент обсуждения особенностей и проблем управления смыслообразованием.

*О.К.*: Обратив внимание на то, что в описании Ирины Коноваловой (ситуация 2) управленец не «присутствует», я подумала о том, что педагог сам и осуществляет управленческие действия по смыслообразованию. Что мне позволяет так говорить? Учитель самостоятельно и много размышляет о смысле, осуществляет рефлексию педагогики М. Монтессори, привлекает к анализу и обсуждению возникающих у него вопросов и затруднений родителей. Да и в ситуации 1 можно увидеть, что учитель сам *исследует* качество совместной деятельности с детьми, сам *разрабатывает* средства для прове-

дения исследовательских процедур (анкеты), *планирует* «собрать педагогов и представить им свои результаты»; организовать обсуждение... На мой взгляд, всё это и есть *управленческие действия* связанные с реализацией педагогом личной инициативы и процессом смыслообразования...

*Г.П.*: Но почему эти действия Вы называете управленческими? Это вообще действия человека, оказавшегося в ситуации неопределённости: исследование, разработка средств, вовлечение в разрешение ситуации других людей...

*О.К.*: Свой тезис о том, что действия педагога по преодолению ситуации неопределённости могут быть рассмотрены как управленческие, я строила на понимании мною концептуальных оснований педагогики совместной деятельности. Мне кажется, что характеристика в этой педагогике позиции педагога как *участника и организатора совместной деятельности означает одновременно и представление о педагоге как об управленце. Ведь организатор для меня и есть управленец.*

*Г.П.*: Что касается педагогики совместной деятельности, то действительно, позиция педагога амбивалентна: участник и руководитель совместной деятельности. Но ведь это особое содержание именно педагогической деятельности. Я не понимаю, при чем здесь управление. Мне кажется, что если обсуждать смыслообразование «в управленческом зале», то надо акцентировать внимание на том, что сама эта амбивалентность позиции педагога (участник и руководитель) не является «естественной», она становится *реальностью именно в процессе смыслообразования* и «попадания» педагога в ситуацию неопределённости. Только «попав», оказавшись в ситуации неопределённости, педагог может критически оценить свою позицию «руководителя», т.е. человека, который сам «ставит» (определяет) цели и обеспечивает их выполнение другими людьми. Ведь в ситуации неопределённости педагог уже не может осуществлять прямое руководство (детьми, родителями), поэтому для преодоления этой ситуации он вынужден привлекать к поиску выхода из нее других участников совместной деятельности и сам вынужден становиться одним из участников (из нас). При этом хочу заметить, что «попадает» в ситуацию неопределённости педагог хоть и не специально, но по своей инициативе. Ведь такие ситуации – следствие его личных инициативных действий, по-

пытках его влияния на изменение практики. Именно «пробы» педагога провоцируют появление ситуаций неопределенности и разрыв между целями и средствами, целями и смыслом. Поэтому выход из неопределённости – это смыслообразование и переопределение целей. Так, что будучи спровоцированной и созданной самим педагогом, ситуация неопределенности *вынуждает* человека думать о смысле, вопрошать о смысле своей деятельности, оформлять свою личностную позицию в деятельности, делать выбор. При этом образуется новая, или *особая «предметность»* педагогической деятельности: организация совместной деятельности взрослых и детей, особая *позиция педагога* – организатор совместной деятельности. Получается, что вовлеченность педагогов в изменение практики, в инновации, реализация ими своих инициатив провоцируют появление ситуаций неопределенности и тем самым *вынуждает* «жить осмысленно», искать ответы на вопрос о главном в образовании, о его сущности и смысле. А уже поиск смысла обуславливает выделение и *образование педагогом* связей и *совместности* с Другими в качестве предмета педагогической деятельности, способствует формированию амбивалентной позиции педагога как организатора и участника совместной деятельности. Поэтому, *мне кажется, необходимо говорить не о переходе педагогов к управленческой деятельности в процессе смыслообразования, а о том, что, только в процессе смыслообразования педагог начинает выделять связи с другими как предмет своей деятельности, тем самым образует ее человеческое содержание. Значит, только когда педагог реализует личные инициативы по организации практики, выступает от своего имени, он получает возможность «встречи» со смыслом образования и осуществляет действия по образованию связи с другими и разными участниками практики образования, осмысливает связи с ними как предмет образования и собственной деятельности.*

*О.К.:* Я понимаю, что, говоря об амбивалентной позиции педагога, и о том, что она формируется именно в процессе смыслообразования, мы фокусируемся на диалогической природе педагогической деятельности, которая и характеризуется переходами Я – Другой (Педагог – Ребёнок). Но важно ведь установить, каковы условия, актуализирующие эту амбивалентность и диалогичность педагогической позиции? Насколько это вообще управляемые, создаваемые условия? Или это

как «придётся»? Ведь есть такие «активные педагоги»: они сами попадают в ситуации неопределённости со всеми вытекающими отсюда последствиями для смыслообразования... Или это все-таки управление? Остаётся вопрос и о самой ситуации неопределённости, *как и почему* возникают такие ситуации? Можно ли и *что* нужно делать, чтобы ситуации неопределённости не только возникали случайно, но и по «необходимости», а также, чтобы они получали продуктивное разрешение, чтобы смыслообразование становилось реальностью педагогической деятельности. И *для чего* необходимо поддерживать смыслообразование, *зачем* управлению «беспокоиться» об этом, не оставляя это «на совести» отдельного педагога?

*Г.П.*: Да уж... Количество вопросов о смыслообразовании и особенно управлении смыслообразованием явно превышает наши возможности ответить на эти вопросы... И все-таки я бы еще раз подчеркнула, что необходимость в управленческой поддержке педагога (да, наверное, и все люди) испытывают именно тогда, когда пытаются что-то «пробовать» изменить, сделать «не так», как всегда. Иными словами, хочу еще раз сказать, что явление и проблема смыслообразования обуславливаются участием педагогов в инновационных изменениях и связаны с личными инициативами. Но ведь даже «пробы» и инициативы педагогов становятся возможными в *организованных* для этого пространствах и практиках. Вот ситуация с Валентиной Фёдоровной стала возможной, потому что в школе есть этап погружения, на котором возможны и необходимы инициативы, пробы, изменения. Конечно, «пробы» и инициативы педагогов *случаются*, происходят и без прямого «указания» или поддержки управленцев, но вот процесс смыслообразования... Он нуждается в поддержке... Сам педагог сначала высказывает нужду только в средствах. А вот управленец работает не столько на преодоление дефицита средств, сколько на появление другого дефицита: дефицита смысла, тем самым обуславливает изменение содержания деятельности педагога. Получается, что «проба», инициатива педагога сами по себе ещё не означают появления ситуации неопределённости и образования смысла. Эта ситуация возникает *по поводу* «пробы», но *создаётся либо управленцем* (постановка вопроса «зачем»), либо другим участником практики (родители) за счет появления *разных оценок и отношений к личной инициативе*. Ведь в ситуации 2

управление вроде бы «ни при чём», «не при делах», но ведь в этой практике тоже есть *специально организуемые формы* встречи разных пониманий к личным инициативам, где педагоги и родители обсуждают то, что их «волнует». Так что появление ситуаций неопределённости «запрограммировано» именно организацией образовательных инноваций. Осуществление личных инициатив нуждается в управленческой поддержке. Вопрос в том, *что именно и почему (зачем)* надо поддерживать? Наше исследование говорит о том, что поддерживать необходимо *процесс смыслообразования*, придания личным инициативам и целям инновационной деятельности образовательного смысла. Потому что именно в процессе смыслообразования педагоги выделяют *связи с другими, совместность как предмет своей педагогической деятельности, устанавливают разное понимание людьми смысла образования, различают смыслы, формируют свою амбивалентную позицию в совместной деятельности и очеловечивают цели своей деятельности.*

О.К.: Да, действительно, ведь часто практика обучения в школе, да и изменения этой практики строятся так, что взрослый и ребёнок «живут» как бы в параллельных мирах. Общаясь ежедневно, они не находят возможности для «ВСТРЕЧИ». Ведь и в нашей ситуации Валентина Фёдоровна, планируя свои действия «для детей», чтобы «учесть пожелания детей», не замечает того, что на её уроках дети не имеют возможности реализовывать свои «пожелания». И только поиск ответа на вопрос «зачем» открывает самому педагогу возможность увидеть Другого. Но ведь ситуация неопределённости, обусловленной постановкой вопроса «зачем», может стать и ситуацией риска, угрозы для личной инициативы педагога... А может стать ситуацией встречи с новой реальностью. В чём тогда роль и позиция управленца? В создании таких ситуаций?

Г.П.: Обращаясь вновь к ситуации 1 (наверное, в сотый раз), я думаю, что все-таки функционально-смысловая неопределённость здесь создана именно управленцем. Хотя он, управленец (т.е. Вы, Ольга Николаевна), так не формулирует свою задачу. При этом очевидно, что если бы не Ваш вопрос, то педагог может прямо «переводить» свою *инициативу* в цель организации совместной деятельности. Кстати, именно на это мы и нацеливаем педагогов, когда говорим, что главное в инновациях – это «поставить цель». А вот когда управленец

задает вопросы «на смысл», пытается проявить смысловое содержание цели и поддерживает...

*О.К.:* Но что именно поддерживает управленец? Поддержка чего, или поддержка кого необходима? С одной стороны, я понимаю, что создание ситуаций неопределенности, появление смысла уже есть управленческая поддержка. Но на что направлены действия управления? Если обратиться к литературе по психологии, то на сегодняшний день достаточно много исследований уже посвящено изучению смыслообразования, выявлению механизмов и способов смыслообразования. *Объектом этих исследований выступают человек, его жизненный мир, личностное содержание (структуры).* Мы же пытаемся обсуждать другую грань смыслообразования – условия его *поддержки, «управление смыслообразованием»...*

*Г.П.:* Наверное, можно и так сказать, что мы обсуждаем *смыслообразование как особую предметность управления, как особую область управления образованием.* В отличие от управления «по целям», которое означает преодоление неопределенности путем постановки проблемы и целей, управление смыслообразованием, напротив, полагает не преодоление, а *создание ситуаций неопределенности* и организацию понимания образования, смысла теми людьми, которые меняют практику образования. Получается, поддержка смыслообразования и целеобразования – это *разные предметности* управления инновациями. Ситуации неопределенности создаются и необходимы тогда, когда осуществляется *порождение* людьми смысла их личных инициативных действий, когда необходимо придание личным инициативам образовательного смысла. Ситуации неопределенности свидетельствуют о встрече разных смыслов, и такая встреча разных смыслов образования является управленческим действием по поддержке инноваций.

*О.К.:* Мы сейчас рассматриваем смыслообразование в контексте управления образовательными инновациями. *Но тогда сама инновация – это условие или способ смыслообразования? Как они связаны?* И объект нашего исследования – это управление образовательными инновациями или смыслообразованием? Или управление образовательными инновациями – это объект нашего исследования, а предмет исследования – управление смыслообразованием? Вроде бы в управленческой поддержке нуждаются именно личная инициатива и обра-

зовательная инновация. Тогда почему поддержка направлена на организацию процесса смыслообразования?

*Г.Н.*: Потому что в процессе смыслообразования устанавливается, зачем необходимы образовательные инновации, каков их смысл. Наше исследование показывает, что образовательная инновация (личная инициатива и участие человека в организации практики образования) обуславливает ситуации неопределенности, явление и процесс смыслообразования и только через это очеловечиваются цель и содержание деятельности педагогов, цель и содержание практики образования. Мне кажется, что это и есть то, ради чего проводится наше исследование. Никто ведь не сомневается, что инновациями надо управлять, но вопрос, *чем и как* управлять инновациями, – открыт. Ответ на него, видимо, зависит от того, как мы представляем сами инновации. Ведь если мы различаем *инновации в образовании и образовательные инновации*, то тем самым различаем и предметности управления. Инновации в образовании – это изменения, совершаемые в связи с «требованиями» времени и не по воле самих участников практики. Отсюда управление инновациями – это организация выполнения *требований времени* и проблем, возникающих при их выполнении (особенно любимая всеми проблема – сопротивление людей инновациям). Эти инновации мы сейчас не обсуждаем. Мы обсуждаем *управление образовательными инновациями* – изменения практики, совершаемые по «воле» и личной инициативе самих участников практики. Но это уже другая предметность управления: управлять надо *порождением* личных инициатив и *процессом осмысления* образовательного содержания этих инициатив и целей. Управление образовательными инновациями означает, что смыслообразование выступает предметом управления. И уже сейчас понятно, что содержанием управления становятся *фокусирование внимания инициативных людей на смысле инициатив, организация встречи разных смыслов и работы по их различению, организация диалога и согласования смыслов образования*. И ведь совсем по-другому выглядит управление образованием целей инноваций... Поэтому сейчас важно выделить хотя бы некоторые концептуальные основания для различения таких предметностей управления и возможно таких типов управления, как управление постановкой «целей» и управление смыслообразованием.

**Концептуализация смыслообразования как предметности управления инновациями**

**Тезис первый.** Исходя из природы смыслообразования, не составляет труда охарактеризовать становление смысла как особый вид, качество отношения, связи человека с миром. Как пишет Д.А. Леонтьев, «за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная многогранная смысловая реальность...» [5. С. 105].

В этой связи естественны попытки понимания и организации образования как условия построения человеком своей смысловой реальности. Наиболее активно вопросы построения «смыслового образования» начали обсуждаться психологами, и связаны они были со становлением такого научного направления, как практическая психология образования, строящаяся на основе культурно-исторической парадигмы в психологии. Психология, в конце прошлого – начале нынешнего века взяла на себя роль «архитектора новой системы образования». Психологами активно обсуждается проблема смены парадигмы образования, переход от когнитивной парадигмы образования к смысловой парадигме, переход от унифицированного образования к вариативному развивающему образованию (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, А.А. Леонтьев). На сегодня уже оформился ряд направлений психологических и педагогических подходов, актуализированных этим переходом. Например, разработки, основанные на смысловой концепции сознания, открыли большие перспективы для организации учебного процесса, в котором смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей. Так, например, можно отметить исследования и практические разработки, связанные с организацией *смыслообразования в учебном процессе* (И.В. Абакумова, И.А. Рудакова и др.). Ориентация на смыслообразование и включение его в учебный процесс выдвигает на первый план вопросы, связанные с изучением психологических основ смыслообразования личности, смысловой динамики и её влияния на учебный процесс.

Между тем актуальность изменений образования, в контексте смены парадигмы его развития активно обсуждается и в педагогической науке. Здесь обращение к проблематике смыслообразования многими ав-

торами связывается с задачами гуманизации учебного процесса, ориентацией на личность ребенка, на поддержку самоопределения, самоорганизации, рефлексии. Это и концепция личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), и концепция гуманной педагогики (Ш. Амонашвили) и педагогики поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова).

В этой связи важно отметить работы, построенные на стыке психологии и педагогики. Например, концепцию «смысловой педагогики» В.Е. Ключко, где подчёркивается, что ориентация на смыслообразование означает не только включение в педагогический процесс психологических закономерностей развития личности, но и превращение ученика в личность, заинтересованную в *самоизменении*, обладающую потребностью в *саморазвитии* [4].

В современной педагогике отчётливо проявляется то, как проблематика смыслообразования проникает в разные области организации образования: и в организацию учебного процесса, и в содержание педагогического взаимодействия взрослого и ребёнка. Собственно, смысл и его становление рассматриваются как качественная характеристика практики образования. Представление о становлении смыслов и смыслообразовании как качественной характеристики организации образования связано и со-природно развитию инноваций и инновационному образованию. Инновации, характеризующиеся как способ участия, влияния человека на своё образование, рассматриваются и как условие перехода человека от выполнения им требований «получения» образования к созданию своей образовательной реальности, в основе которой становление смыслообразования (Г.Н. Прокументова). В этом контексте постановка и решение проблемы смыслообразования означают изменение его качества и создание условий для появления человека в своём образовании; соответственно и управление образованием, а точнее, образовательными инновациями, должно рассматриваться в контексте смыслообразования.

**Тезис второй.** Представление о смыслообразовании как особой предметности управления изменениями рассматривается в работах, где само это качество изменений представляется в связи с человеком. Обсуждение изменений и инноваций в связи с участием в этих изменениях самих людей – это не просто неожиданный акт «гуманизации»

управления. Речь идёт о том, что установлена связь между качеством изменений и участием в этих изменениях самих людей. Именно поэтому современное управление изменениями, инновациями особое внимание уделяет развитию идеальной формы, идеального содержания инноваций (построение с людьми образов, vision, миссии и др.), участию людей в проектировании и осуществлении изменений, построению коммуникации и коммуникативных моделей. Здесь можно отметить работы Пирса У. Барнета, в рамках разрабатываемой им теории координированного управления смыслообразованием (СММ-теория). Этим автором смыслообразование рассматривается как особое содержание управления. В связи с тем, что основу смыслообразования составляет коммуникация и взаимодействие, содержание управления начинает строиться на построении коммуникативных моделей [2].

В этой связи сформулируем ряд тезисов об особенностях управления изменениями в образовании, выделении в управлении изменениями процессов смыслообразования и присвоения людьми смысла происходящих изменений. Вовлечённость людей в управление изменениями обеспечивает не только качество изменений, их глубину, устойчивость, динамизм, но, главное, то, что изменениям, в которых сами люди принимают участие, они придают личный и личностный смысл. Это присвоение смысла как раз и приходит в процессе участия. Понимание этой связи и зависимости позволяет утверждать, что смыслообразование всегда будет затрагиваться и происходит в связи с изменениями, касающимися людей. Но то, как и какие смыслы образуются в связи с изменениями, будет зависеть от *организации вовлечения самих людей в процесс их образования*, формулирования, вовлечения людей в смыслообразование.

**Тезис третий.** Административные изменения в системе образования, примером которых является введение ЕГЭ, демонстрируют такое управление изменениями, при котором субъекты практики образования полностью исключены из участия в разработке идеи, проекта изменений. Поэтому не случайно, что проект породил сильное сопротивление разных субъектов практики. Это сопротивление выразилось как организационно – отказ от принятия результатов ЕГЭ, так и в критике качества и содержания КИМов, апелляциях по результатам. При этом формировалось множество разных представ-

лений и пониманий необходимости и смысла ЕГЭ. Исследование, проведённое Г.Н. Прозументовой и Н.Н. Абакумовой (2004), показало, что процессы смыслообразования в ситуации изменений активизируются, но оно также проявило, насколько скрыты эти процессы от управления, и воспринимаются управлением как индикатор сопротивления изменениям. И тем, что смыслообразование как предметность управления не удерживается управлением, можно объяснить усиление критики ЕГЭ.

В целом можно сделать вывод, что административная реформа есть как раз такой тип управления инновациями, когда смыслообразование не является управленческой предметностью. При этом смыслообразование всё равно происходит, но разные смыслы и позиции, оставаясь не проявленными, скрытыми от понимания, выражаются в форме негативного отношения к переменам, тревоги людей, связанной с неопределённостью, в агрессии и сопротивлении изменениям. Хотя, по существу, это сопротивление не изменениям, но административному подходу к управлению изменениями, при котором главным вопросом управления становится преодоление сопротивления изменениям, порождаемого самим же управлением. Здесь сказывается и сама природа смысла. Ведь смысловое содержание, с одной стороны, связано с глубинным, личным содержанием, но в то же время не может быть раскрыто и осознано вне взаимодействия, *без построения самим человеком личностного и диалогического пространства* (М.М. Бахтин, М. Бубер, М.К. Мамардашвили и др.).

**Тезис четвёртый** связан с рассмотрением такого подхода к управлению, как управление инновациями по «целям». В последние годы подход к управлению инновациями как управлению по «целям» получил значительное развитие. Эти аспекты сегодня хорошо изучены и описаны в разработках по организации управленческого сопровождения инновационной деятельности в образовательных учреждениях. Большая работа в этом направлении осуществляется разработчиками концепции личностно-ориентированного обучения и связывается с организацией управленческого сопровождения перехода к личностно-ориентированному обучению. Суть этого подхода заключается в том, что для вхождения образовательного учреждения в режим развития, перехода от функционирования к развитию необходимо, чтобы была проявлена проблема, препятствующая развитию, определена цель,

разработан и реализован проект изменений деятельности образовательного учреждения. К участию в управлении изменениями привлекаются заинтересованные, «сочувствующие» управлению люди. Управление осуществляет специальную работу по вовлечению и принятию людьми целей инновационного развития. Понятно, что вовлечение людей дифференцирует их по степени принятия – непринятия изменений. Поэтому существенными для управления становятся вопрос мотивирования, необходимость учитывать мотивацию, ценностные установки и отношения педагогов к изменениям.

Организация специальных форм работы в этом направлении обосновывается в работах Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой и др. Этими авторами уделяется большое значение работе управления по обоснованию целей образовательного учреждения. Выделяются и характеризуются группы целей, такие как цели функционирования, цели развития, цели отдельных инновационных процессов, цели формирования условий эффективного развития, цели собственных действий и мероприятий. Также определяются уровни значимости целей, в том числе стратегические, тактические, оперативные и ситуативные, необходимость формулирования целей инновационной деятельности [6]. Задачи управления, связанные с разработкой инновационных проектов, самым непосредственным образом зависят от принятия ценностных установок и целевых ориентаций носителями инициативы, всеми участниками её реализации. Поэтому основные усилия управления направлены на выработку и принятие коллективом целей инновационных изменений. Обоснование и формулирование ценностей и целей удерживается группой лидеров, инициаторами инновационных изменений. Особенностью «управления по целям» как раз и является работа с мотивацией, ценностями и целями. Объектом управления становятся человек, его установки, мотивы и цели как области воздействия управления.

**Тезис пятый.** Управление образовательными инновациями означает создание условий для участия людей в своём образовании, создание *способов влияния людей на построение своей образовательной реальности*, в связи с чем и выделяется такая предметность управления, как смыслообразование. Контекст для такого управления – это переход к открытым формам управления образованием; к участию

людей в организации школьного уклада (А.Н. Тубельский), форм и способов личностной коммуникации (И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Л. Соловейчик), использованию технологий «вероятностного образования» (А.М. Лобок), построению открытых образовательных практик (М.А. Балабан), открытого образовательного пространства (Г.Н. Прокументова). Управление таким «переходом», и, собственно, переход предполагают организацию смыслообразования как содержания управления. При этом управлением обуславливается сама возможность возникновения смыслообразования и организуется выделение ценностных оснований для образования смыслов изменения. Очень важны для качества управления инновациями создание условий множественности феноменов смыслообразования, организация работы по их различению и объединению, их взаимной дополнителности. Такая деятельность управления означает актуализацию образовательного потенциала инноваций и превращение его в ресурс развития практики образования. Организация смыслообразования обуславливает изменение позиции управления: переход управленцев в посредническую позицию [3].

Проявленные нами характеристики смыслообразования первоначально наводят на мысль о спонтанности, естественности, непредсказуемости процесса смыслообразования. Между тем анализ управленческих условий смыслообразования по текстам описания ситуаций позволил установить, что процесс смыслообразования задан такими управленческими условиями, как *особое пространство школы*, специальные формы совместной деятельности взрослых и детей (погружение), *вовлечённость в разработку и создание* форм и средств организации совместной деятельности. Важным условием смыслообразования является наличие в практике школы форм и мест *Встречи*, обсуждения и «договаривания», а также посредников и посреднической позиции в понимании педагогами смысла осуществляемых ими изменений. Посредником может выступать и реальный управленец и М. Монтессори как автор концепции, посредник из культуры. Безусловна сама необходимость Другого, необходимость в посреднике, и эта необходимость рассматривается нами как управленческое условие осуществления образовательной инновации и смыслообразования.

Основным результатом нашего исследования можно считать обоснование эмпирической зависимости между *смыслообразованием* и

управлением образовательными инновациями. С одной стороны, мы обнаружили, что смыслообразование как предметность управления образуется в процессе построения реальности образовательной инновации. С другой стороны, сама эта реальность инновации начинает проявляться, строиться в процессе смыслообразования.

#### Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2007. 528 с.
2. *Барнет П.У.* Краткое введение в теорию «координированного управления смыслообразованием» // Электронный ресурс: Интернет-сайт Российской коммуникативной ассоциации: [http://www.russcomm.ru/tca\\_biblio/p/pearce\\_r.shtml](http://www.russcomm.ru/tca_biblio/p/pearce_r.shtml)
3. *Баронене С.Г.* Управление изменениями: прототип посредничества как основание управленческой позиции // Управление изменениями в образовании / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2001. С. 61–73.
4. *Клочко В.Е.* Смыслы и смыслообразование в инновационной образовательной практике // Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. Ч. 1. С. 437–451.
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
6. *Моисеев А.М., Моисеева О.М.* Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 182.
7. *Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. Ч. 1. 484 с.

#### 3.3. Образовательная инновация как текстопорождение

**Контекст исследования.** С Галиной Николаевной Прокументовой мы несколько раз обсуждали задачи моего исследования текстов, написанных для данной монографии. Один из первых вопросов, на который я должен был ответить, – как текст характеризует образовательные инновации. Честно говоря, эта задача вызвала у меня чувство протеста, и я стал возражать против такой формулировки. Мне пока-

залось, что я должен буду описать тексты, выделяя в них свидетельства того, какие именно инновации имели место быть. Для меня в тот момент было ясно, что задачей становится исследование не специфики текстов, а специфики инноваций. Поэтому я предложил иной подход – представить, как текст выражает образовательные инновации (в том числе и независимо от воли автора). Мне кажется, я хотел передать мысль о том, что, сосредоточившись только на тексте, я буду работать с понятиями – с теми обобщениями, в поле которых осуществляется синтетическое восприятие инноваций, но, наверное, не был услышан. Поэтому вопрос о специфике текста в отношении к образовательным инновациям оставался открытым, и мы обсуждали его еще некоторое время. В итоге в моих записях сохранились четыре версии задачи. Вот последние из них:

- как текст *помогает становиться* образовательным инновациям;
- как текст *достраивает представление* (самого автора) об образовательных инновациях.

Во время разговора я чувствовал, что Галина Николаевна искренне пыталась мне помочь, и мы, наверное, стремились к пониманию сути исследовательской установки. Однако сейчас я вижу, что каждая из задач, сформулированных во время обсуждения, по-разному полагает текст в отношении к инновациям: в первом случае я мог бы рассматривать тексты, никак не соотнося их с обстоятельствами текстопорождения. Но если внимание переместить на процесс изменений (на становление и достраивание представлений), который фиксируется текстом, то в исследовании появляется новый предмет, названный выше текстопорождением.

Сейчас я гораздо лучше понимаю, что выполнить первую задачу было бы гораздо проще, но последняя задача выглядит явно адекватнее, она отвечает потребностям очертить становление Открытого образовательного пространства и выявить типологию эмпирических зависимостей в незавершенных явлениях. Хотелось бы напомнить, что инновации в гуманитарном исследовании рассматриваются как преобразование и образование человеком личностных форм организации практики образования<sup>14</sup>. Из этой установки и возник вопрос,

---

<sup>14</sup> Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.

который вызывал полемическое заострение нашей дискуссии: каким образом текст передает присутствие человека в образовании, как текст фиксирует личностные формы образовательной практики?

После первой читки статей мы с Галиной Николаевной Прозуменовой разошлись во взглядах на факты. Разговор зашел о первом варианте статьи Татьяны Прудниковой. Ее текст, по мнению Галины Николаевны, однозначно свидетельствовал о личном присутствии человека в образовании. Я точно помню, как Галина Николаевна сказала, что буквально видит Татьяну, узнавая ее характер в каждой фразе. Я же ответил, что ничего подобного в тексте нет. В нем нет живого человека, того самого человека, который нам знаком и который написал прочитанную нами обоими статью.

Оглядываясь назад, я понимаю, что вопрос о человеке в тексте мы обсуждали достаточно вульгарно. Но в этом споре для меня еще раз прояснился принцип подхода к описанию содержания текстопорождения. Узнавание человека способствует смысловому восполнению текста: за словом, которое не несет подробной информации об авторе, начинает «просвечивать» реальная Татьяна. Проблема же заключается в том, что узнавание Татьяны не позволяет зафиксировать разницу между тем, что «она такая и есть» и тем, что «такой я ее себе представляю» (представляю сейчас, когда читаю ее статью).

Главный аргумент против вульгарного проецирования образов, инициированных текстом, на характер реального автора, заключается в разности феноменов прочтения. Галина Николаевна легко восполняет текст Татьяны, потому что знакома с ней много лет. Для реконструкции образа автора Галина Николаевна использует непосредственный опыт общения с Татьяной. Однако читатель, который с Татьяной не знаком, формирует представление об авторе, основываясь на допущениях, которые представляются ему само собой разумеющимися. Читатель, не знакомый с Татьяной, создает портрет автора из общих психологических черт и может увидеть, что Татьяна *заинтересована* в своей работе, что она *стремится* справиться с возникшим затруднением... Но этот читатель не сможет выступить арбитром в нашем споре о том, передает ли статья образ *того самого* человека, которого мы оба хорошо знаем.

Фигура непосвященного читателя привносит с собой главное – понимание того, что решение проблемы соответствий текст – автор не

следует переносить в область отношений текст – интерпретатор. Честно говоря, выяснение отношений реальный автор – образ автора никак не влияет на поставленный вопрос. Для того чтобы исследовать, как текст *доставляет представление* автора об образовательных инновациях, знания реального человека не требуется.

Что тогда требуется? Требуется определить, меняется ли в тексте точка зрения автора. Я бы хотел напомнить, что возможность изменения точки зрения задается композицией статей. Описание ситуации, аналитический комментарий и аналитическое обобщение предполагают разные *способы упорядочивания вещей*.

*Содержание исследования.* Так уж получилось, что мне достались сначала черновые, а затем окончательные варианты статей, и я решил использовать сложившиеся обстоятельства. Раз уж спор зашел о реальном авторе, свои представления о проблеме реконструкции образа автора я решил проверить с помощью интервью с Татьяной Прудниковой, и Татьяна любезно согласилась ответить на мои вопросы. Для лучшего представления ситуации нужно учитывать два факта. Во-первых, между интервью и написанием чернового варианта статьи прошло достаточно много времени (больше месяца), поэтому Татьяна выступала в своеобразной роли автора-читателя. Она встретила с уже «остывшим» текстом – таким текстом, который перестал отражать ее непосредственное понимание. Во-вторых, во время интервью Татьяна перечитывала начало статьи, которое я предварительно разбил на фрагменты цифрами в квадратных скобках. Эти цифры указывали на значимые для меня границы, но их назначение было Татьяне непонятно.

Ниже будут представлены результаты анализа интервью и расшифрованные фрагменты нашей беседы. Аналитику придется предвзирать обширной цитатой, которая является самостоятельной частью статьи. Ее цель – представить контекст исследования.

[1] «Я являюсь организатором совместной деятельности в школе младших подростков (5–7 кл.). Управляем работой в течение 10 лет. Одной из сфер моей деятельности является организация дополнительных образовательных услуг на возрастной ступени».

[2] «За 16 лет в школе накоплен *огромный опыт* по созданию и реализации *интереснейших инновационных технологий и методик по организации совместной деятельности*. Это позволило начать

работу по разворачиванию системы дополнительных образовательных услуг на основе разработанных инновационных технологий».

[3] «В школе младших подростков работают педагоги, владеющие этими технологиями, реализующие такое содержание образования, что его *высокие* учебные и образовательные результаты *очевидны* как в самой школе, так и за её пределами. Например, педагоги предметов общего развития (уроки труда, флористика и т.д.)».

[4] «Некоторые из них являются участниками одной из образовательных программ по обучению *проблематизации* на уроке; владеют и обучают ребят на своих занятиях *технологии проектирования в совместной деятельности*. Уроки, организуемые этими педагогами, – *настоящие события* для детей. Ребята с удовольствием посещают занятия (о чём говорит высокий уровень мотивации); участвуют в конкурсах и конференциях разного уровня; занимают призовые места».

[5] «Это подтверждают и проводимые опросы. Для меня важно понять, что выделяют ребята и родители значимое в школе».

[6] «Так, например, когда я спросила ребят-новичков, чем наша школа отличается от прежней, что особенно удивило, понравилось, показалось необычным, то вот что они ответили. Ярослав П.: «Меня удивило, что здесь другие игры, более добрые. И ребята другие, общаются по-другому. Обращаются по имени, а не по кличкам. Здесь никто не дразнит за мои чертежи». (Мальчик увлекается разработкой моделей техники и оружия). Алёша Г.: «Здесь на уроках можно выбирать, чем ты хочешь заниматься, даже сами уроки можно выбирать» (Уроки искусства, занятия по выбору). «А ещё здесь больше всего организовано; *праздников больше*, чем в той школе, и они интересные. И *добрые учителя!*».

[7] «Родители, отвечая на вопрос, что особенно привлекает, является значимым для вас в школе младших подростков, на первое место поставили высокий *профессионализм педагогов* и *доброжелательные отношения* между взрослыми и детьми, а на второе – наличие возможности у ребёнка *пробовать, реализовывать* свои *инициативы, проявлять способности и таланты*».

Поскольку текст вводной части статьи в основном описательный, я бы предположил, что точка зрения Татьяны (ее «способ упорядочивания вещей») организуется за счет одновременности знания. На эту мысль наталкивает отрывок [5]–[6]: он свидетельствует о том, что

автор использует знания, полученные в разное время. Можно также отметить, что у этих знаний разный генезис. Одно знание оформляется на протяжении многих лет, другое получено незадолго до написания статьи. Опросы, которые проводила Татьяна, – самые недавние, они инициированы возникшей задачей.

Хотя в цитируемом фрагменте не проговаривается цель проведения опросов, читателю понятно, что Татьяна использует новые знания для подтверждения того, что ей давно и хорошо известно. В интервью Татьяна подтвердила, что именно доказательство многолетнего опыта инновационной деятельности в школе входило в осознаваемые ею задачи<sup>15</sup>. Поскольку во время написания статьи она сопоставляла разные типы знаний, стремясь к их отождествлению, временные различия между знаниями утрачивали свое значение. Например, в тексте не содержится уточнения, о каких сроках инновационной практики учителей (фрагмент [3]–[4]) идет речь. Если присмотреться к выбору реаллий, которые доказывают наличие инноваций, то они связаны между собой только идеей сосуществования: это общешкольный опыт, который накапливался в течение долгого времени и существует сейчас. К настоящему относится также и атмосфера отношений между учителями и детьми. Нет сомнений, что Татьяна стремится продемонстрировать status quo, полагаясь при этом на свою *уверенность* в том, что инновации в школе есть.

Возникает вопрос: какую цель преследует Татьяна, проводя опросы родителей и детей? Ищет ли она каких-либо новых (более убедительных) доказательств для себя? Вопрос мотивирован началом второй части статьи. Татьяна говорит: «Получив такие результаты, я как управленец посчитала возможным и нужным заняться разработкой проекта по расширению спектра образовательных услуг в школе младших подростков». Определение «такие результаты» подразумевает, что они были убедительными, поэтому и легли в основание

---

<sup>15</sup> «Я на самом деле, когда села писать первую часть (имеется в виду весь цитируемый фрагмент. – *А.П.*), начинала писать со второй (имеется в виду отрывок [5]–[6]. – *А.П.*). Мне хотелось быстрее к этой части перейти, потому что здесь идут тексты с прямой речью, это высказывания <самих> детей. Это то, что они говорят. И это доказательство тому, что на самом деле <инновации> реализуются, что они есть. Я всегда про такие штуки пишу охотнее, чем про первое (имеется в виду отрывок [2]–[3]. – *А.П.*). Вторую часть я писала с удовольствием, это я помню».

управленческого решения. Но имеет ли смысл еще одно подтверждение известного для самой Татьяны? Нужны ли приводимые доказательства ей лично?

На этот вопрос текст не дает ответа. С другой стороны, это принципиальный вопрос для изучения способов создания человеком места своего личного присутствия в образовании. Поэтому в интервью я попытался выяснить, есть ли какой-либо личный смысл у разных частей текста, например, у оценочных характеристик («огромный опыт» «интереснейшие инновационные технологии» и др.). Подразумевала ли Татьяна, что это она так читает? Хотела ли усилить свой личный взгляд на происходящее в школе?

Обратимся к интервью. Я спросил у Татьяны: «Когда ты пишешь «огромный опыт», «интереснейшие технологии», ты что имеешь в виду: «это оно так и есть» или «я так об этом думаю»? Ответ: «Это оно так есть. Почему, я сейчас скажу. Во-первых, я работаю и вижу, какие этот <опыт> результаты дает, <...> замечательнейшие результаты, можно через двоеточие и через запятые перечислять <долго>, но это правда есть. Если бы я ничего о школе не знала, я бы этому тексту не поверила, но так как я здесь, внутри, то у меня нет оснований даже сомневаться в этом».

Что именно имела в виду Татьяна, ясно из ее ответа. Для меня же самым значимым стало ее последнее замечание. Думаю, Татьяна лучше всего выразила тот «способ упорядочивания вещей», который присущ ей лично. Для нее решающий фактор – это уверенность. Поэтому смысловая завершенность первой части написанной ею статьи (по моему предположению) определяется мерой достаточности доказательств. Хотя фактов, приводимых в качестве свидетельств инновационной деятельности, в статье могло быть намного больше, все, что Татьяна высказала, соответствовало ее уверенности так, как если бы соответствовало и действительности.

Итак, когда автор говорит о себе, он может исключать из поля зрения развитие изменений, которые происходят лично с ним, концентрируясь на какой-то одной потребности. Вот, например, высказывание, которое, казалось бы, свидетельствует о личном отношении к происходящему. Татьяна пишет: «Для меня важно понять, что выделяют ребята и родители значимое в школе». Но предыдущее высказывание свидетельствует о том, что Татьяна, когда писала этот текст, уже понимала

привлекательность инновационной педагогики для детей. «Ребята с удовольствием посещают занятия (о чём говорит высокий уровень мотивации); участвуют в конкурсах и конференциях разного уровня; занимают призовые места». Поэтому за словами «важно понять», скорее всего, стоит желание еще раз убедиться в существующем положении вещей. Вполне возможно, Татьяне нужна постоянная подпитка ее уверенности – этот смысл выражает ее текст, но поскольку Татьяна ни разу не обратила внимания на свои поиски уверенности, мы не можем говорить о том, что текст помог ей достроить ее собственные представления об образовательных инновациях.

Обратим внимание на другое высказывание. В самом начале статьи Татьяна сообщает, что работает управленцем десять лет. Не исключено, что с точки зрения само собой разумеющегося десять лет – это срок становления профессионального управленца, который хорошо знает школу. Почему же Татьяна по-прежнему сомневается и ищет?

*Фрагмент интервью.* «Вопрос: Как ты думаешь, читатель, который узнал, что ты десять лет работаешь управленцем – а больше ты никогда не возвращаешься к своему стажу в том черновом варианте, который я прочитал, – что, по твоему мнению, читатель из этого вынес?»

Ответ: Мне кажется... я об этом специально не задумывалась... основной акцент следует сделать на том, что несмотря на мой стаж и на то, что в школе много чего есть, существует возможность *движения*, и школа находится *в развитии*. Я думаю, мой опыт не довлеет, а как раз, опыт позволяет двигаться и развиваться дальше: понимать суть проблемы, понимать перспективы развития. Я имела в виду, что мы не стоим на месте. А второй смысл: <мой опыт говорит>, что я понимаю то, что здесь происходит, чем школа живет, куда надо двигаться.

Вопрос: Думаешь, это содержание читатель сможет восстановить?

Ответ: Думаю, что, наверное, нет. Скорее, это для меня было важно».

Судя по первой реакции Татьяны, она действительно не задумывалась над тем, что значат ее «десять лет работы в школе». Поэтому мысли, высказанные в интервью, вполне могут быть новой интерпретацией. Татьяна высказала то, что ей представилось значимым *post factum*, во время нашего разговора. Я отмечаю это не для того, чтобы поставить под сомнение какое-то объективное содержание текста. Важно то, что личные смыслы в процессе текстопорождения принад-

лежат реальному автору и совсем не обязательно становятся смыслами текста именно потому, что они личные – они не отделяются от человека сами собой.

Итак, реальный автор предшествует тексту, а текст фиксирует феномен иного уровня. Это то самое слитое содержание, которое образуется в поле либо тождества, либо различия между «я так думаю» – «так оно и есть». Читатель волен расставлять акценты как ему угодно, за этим феноменом нет ничего, кроме уверенности автора. Выше мы выяснили, что автор может не обращать внимания на феномены, следовательно, он не будет спрашивать о том, какой смысл привнес в ситуацию его личное восприятие и понимание, которое в чем-то отличается от действительного положения дел. Во фразе «я понимаю, что...» указание на осознание фиксирует только факт его наличия.

При работе с текстом Татьяны Прудниковой мы выяснили (кажется, это произошло мимоходом), что она избегает рефлексии своих переживаний. Я не настаиваю на том, что рефлексия обязательна при тех задачах, которые решаются в ее статье. Но на примере этой статьи удобно показать еще один феномен текстов, которые описывают личный опыт человека, участвующего в инновационной деятельности. Так, например, Татьяна сообщает о том, что она столкнулась с нежеланием учителей развивать платные образовательные услуги. Далее она пишет: «Тогда я возразила: *как же так?* Ведь есть заказчик на эти услуги – дети, родители, которых немало и которые хотят, чтобы такие услуги появились в школе и готовы за них платить. **Важным аргументом является** также и то, что родителей устраивают в первую очередь высокий профессиональный уровень педагогов и удобное место оказания услуги – школа».

Я выделил полужирным курсивом эмоционально окрашенный вопрос. Вряд ли он был произнесен бесцветным голосом. Это вопрос-отклик на ответ, который кажется Татьяне совершенно нелогичным. Но важно в этом отклике то, что он, являясь фактом прошлого, мог вызвать и повторное эмоциональное возбуждение. Возможно, во время написания текста Татьяна вновь переживает случившееся и, как говорится, принимает отказ учителей близко к сердцу. На самом деле я уверен, что мое предположение верно. Оно подтверждается высказыванием, которое начинается со второго выделения. Доказательство – в переходе от прошлого к настоящему времени: я возразила.

Вместе с авторскими эмоциями в тексте появляется сейчас, то есть в то время, когда пишется этот текст.

Феномен, на который я хотел бы указать, – это спорадический феномен единства личности. Мы можем предполагать, что авторские мысли в настоящем соответствуют его мыслям в прошлом, но подлинное выражение единства позиции встречается не так уж и часто. Следовательно, то, что происходит с автором во время создания текста, не является полноценным образовательным событием. Чем бы ни было текстопорождение, оно лишено собственного содержания. Следовательно, и вопрос о смене точки зрения в тексте приобретает напряженные проблемы. А есть ли эта разница? Имеет ли для автора смысл то, что происходит с ним сейчас? Осознает ли он, что текстопорождение – это все еще то же самое образовательное событие? Или, напротив, текстопорождение – это иное событие? Ну а если текстопорождение лишено собственного содержания, в чем выразится разница между описанием ситуации и аналитическим комментарием? В том, что в каждой из частей будет проводиться разная выборка материалов?

Таким образом, я могу предположить, что без актуальности настоящего времени и без смысла порождения текста описание события и комментирование – это два разных текста, каждый из которых независимо от другого, обращен к общему источнику – к действительности. Эта независимость текста на самом деле и передает неизменность позиции автора, для которого акт описания события не представляется событием, описание ни в чем не посредует отношения комментатора с восстановленными фактами прошлого... А ведь мы предполагали, что комментарий в каком-то смысле невозможен без описания события. Что-то в первом тексте должно быть источником второго. Без чего не может обойтись комментатор, который является «одним и тем же» человеком? Вот новая формулировка вопроса.

Попробуем еще раз осветить проблему отношений реального автора и созданного им текста. С точки зрения феноменологии уверенность Татьяны является личной, она предшествует тексту и задает способ упорядочивания смыслов, которые в процитированном выше начале ее статьи так и остаются нерасчлененными. Как мы помним, речь идет о единстве понимания и данности. Если обратиться к теории, то реальность – это всегда каким-то образом понимаемая действительность. Человек не может отделить понимание от действитель-

ности и рассматривать его отдельно как нечто сугубо личное, противопоставленное сугубо безличному. Наоборот, нам приходится описывать свое понимание только посредством внешних предметов. Во фразе «я понимаю, что...» ее окончание говорит о понимании все, а упоминание понимания фиксирует только его наличие, хотя вся фраза в целом передает осмысленную реальность. Из чего следует, что потребность прояснения личных смыслов в тексте сталкивается с препятствием в виде этого самого текста. Текст вносит в образовательную ситуацию дополнительную трудность. Поскольку понимание нельзя «очистить» от материала действительности, внимание автора, концентрирующееся только на ситуации, без существенных причин не предрасположено меняться так, чтобы выразить разные точки зрения, даже если функции текста подчеркнута различны.

Как выяснилось в первой части статьи, пока значение и смысл имеют ситуации и события, все то, что происходит в процессе порождения текста, не получает достаточного значения и не становится предметом описания или предметом рефлексии. Следовательно, текст фиксирует текстопорождение как нечто безличное. Текст становится границей, разделяющей личные смыслы (они остаются «при авторе») и общие места – слова и фразы, порождаемые «универсальными опосредователями», о которых в первой части монографии говорил Е.В. Зинченко<sup>16</sup>. Иначе говоря, текстопорождение выразится в тексте как *анонимная функция*, которую читатель непреднамеренно усиливает представлением о само собой разумеющемся.

Банальный текст – это одна из крайностей проявления анонимной функции текстопорождения. Каждое слово языка – это уже готовое «общее место». Отсюда и идея: пока текст не становится осознаваемым препятствием, в процессе текстопорождения понимание и осмысление подменяются «вербальным миром». Вспомним слова Мераба Мамардашвили – они раскроют нам значение взятого в кавычки явления. «Еще до того, как мы испытали что-то и смогли это выразить, оно уже существует в виде симулякра. Когда мы смотрим, допустим, на человека, который употребляет те же слова, что и мы, ставит вопросы, которые отвергнуть невозможно, потому что они составлены вполне логично, и при этом про себя думаем: ну не то все это. А что же это не то?»

---

<sup>16</sup> Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология... С. 90.

Почему? Да просто потому, что раз существуют слова, то из них можно создать миллион умных вопросов, на которые не ответит и тысяча мудрецов. Хотя одновременно посредством произвольной комбинации этих же слов можно получить ответ-симулякр, или тень ответа на любой вопрос. А значит, и наше желание понять такого человека, переживаемое нами как несомненно очевидное и требующее мысленного разрешения, им воспринимается на этом же уровне, поскольку всегда есть вербальный мир (назовем его так), который сам порождает псевдovoпросы, псевдопроблемы, псевдомысли, и отличить их от истинной мысли практически невозможно»<sup>17</sup>.

Если это так, а у меня нет оснований сомневаться в высказанной Меабом Мамардашвили идее, то только автор сможет изменить status quo и только в том случае, когда ему удастся увидеть, как текст становится одновременно полагаемым и личным, и безличного. Суть текстопорождения заключена в этой двойственной природе. Банальный текст есть, таким образом, казус «вербального мира» – в нем автор стремится слить слово с действительностью. Становлению личного пространства (или Я-пространства) в тексте соответствует обратная зависимость. По мере проявления авторского «я» нарушается тождество слова и вещи. Можно сказать, что авторское сознание воплощает различие слова и вещи, и смысл перестает соответствовать словам, а слова – смыслу<sup>18</sup>. Различение, следовательно, формирует возможность поиска своего личного места там, где было «общее место» языка.

Ключевое понятие в предыдущей фразе – это *поиск*. Появление в тексте указаний на индивидуальное понимание, как и направление внимания автора на себя самого, влечет за собой не уничтожение безличного, а наоборот, появление семантически ненасыщенного слова «я». Одно начало извлекает на свет другое. Личное в тексте не может вытеснить безличное – это пришлось бы сделать вместе с языком или со структурами сознания<sup>19</sup>. Текст, который что-то говорит, о чем-то молчит.

Пусть теперь это покажется парадоксальным, но автору нужен его собственный «молчащий текст». Ему необходимо в тексте то, что

---

<sup>17</sup> Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. С. 14–15.

<sup>18</sup> Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология... С. 82.

<sup>19</sup> Там же.

фиксируется само собой. Ему нужна безличная сторона собственного слова, которую не так-то просто обнаружить, ибо безличное заменяет то, что остается личным для реального автора.

Вернемся к моему интервью с Татьяной Прудниковой. Когда Татьяна прочла начало своей статьи, она вспомнила, какую часть писала с интересом и что для нее в принципе более привлекательно. Если бы указание на интерес попало в комментарий, читатель смог бы различить в статье такое содержание, которое самим текстом статьи не выражалось. Единственный вопрос, который в этом случае становится актуальным, актуален только для самого автора. Вопрос вполне прозрачен: зачем мне это нужно?

Поскольку я тоже автор статьи, я бы ответил на прозвучавший вопрос так: для меня это ресурс образования точки зрения. Время текстопорождения – это время нового события. Мне, как и Татьяне, не интересно сообщать то, что я давно и хорошо знаю. Для меня написание текста «про то же» ближе по смыслу к повторению. Только я решаю, насколько подробно или кратко сообщить те или иные сведения, и только я решаю, что именно прокомментировать, чтобы читателю стала ясна прагматика многословия или же прагматика лаконичности. Следовательно, содержательность текстопорождения развивается по мере развития авторской активности и рефлексивности текста, но при этом не происходит того, что можно назвать сближением и узнаванием автора-человека человеком-читателем. В тексте появляется больше различий авторского «я»: я тогда и я сейчас, я всегда и я некоторое время... Получается, что становлению личных смыслов в тексте сопутствует также изменение читательской позиции. Читательское понимание теряет анонимность своей функции. Там, где автор предполагает и сомневается, уточняет и вопрошает, читатель волен соглашаться или, наоборот, спорить. Авторское допущение – это вызов читателю и одновременно перестройка феномена текста, выход за границу «оно такое для меня» – «таково но и есть».

Для того чтобы текст становился способом достраивания авторских представлений об образовательных инновациях, автор должен сам катализировать различия между тем, что он хотел высказать, и тем, что высказалось, между тем, что реально происходило, и тем, что необходимо донести до аудитории. Автор решает, что из всех ворохов материалов выбрать и передать читателю. Автор различает между

тем, что он помнит ясно, и тем, что он (с его точки зрения) домысливает; между тем, что в чем он был уверен тогда, и тем, что кажется ему ясным сейчас... Именно процесс различения я назвал бы авторской активностью, сделав акцент на понятии авторства. А второе, что я бы хотел извлечь из факта авторской деятельности по различению в тексте сильных и слабых позиций, так это то, что эмпирические зависимости при таком различении образуются между *реальным* и *возможным*.

Таким образом, в основание типологии эмпирических зависимостей, которые позволяют увидеть инновации как текстопорождение, кладется одновременность (иначе говоря, феномен) реального и возможного. Различие реального и возможного создает прецеденты выбора: реальное дает возможность выбирать – оценивать и осмысливать, принимать или отвергать и т.д. Возможное позволяет реализовывать – пробовать, развивать, дополнять, дотраивать, переделывать.

Описание события может проводиться методом исключения реальности (способов понимания происходящего каждым его участником), тогда различия редуцируются и место события занимает последовательность эпизодов. Другой подход к событию – видеть его как то, что каждый момент могло бы произойти иначе.

Стремление автора к событийности текстопорождения – это образовательное движение. С точки зрения эмпирических зависимостей его можно разделить на следующие этапы.

1. В тексте появляется «я» в его анонимной функции.
2. «Я» инициирует появление феноменов уровня текста.
3. Повышение авторской активности влечет за собой различение точек зрения.
4. Текстопорождение получает свое собственное содержание и приводит к становлению позиции автора.

*Аналитическое обобщение.* На проходившем в ноябре 2007 г. открытом семинаре Школы гуманитарного исследования в образовании я предлагал классификацию оснований анализа текстов, последовательно вводя новые критерии проявления личного присутствия автора. По сути, я говорил о том, как тексты могут показывать, насколько текстопорождение является открытым или закрытым процессом, но это я понял совсем недавно. Считаю нужным расшифровать, что конкретно имеется в виду.

Я считаю, что инновации, понимаемые как «места» личного присутствия, раскрываются через ряд специфических авторских вопросов, которые должны маркировать пространственно-временной контекст образовательного события. Уместно, например, спрашивать:

– Что происходит, когда я обращаюсь к участникам совместной деятельности со своим видением (ситуации, цели, задачи, проблемы и т.д.)?

– Каковы последствия того, что я поясняю другим свое понимание ситуации (отстаиваю свое мнение, предлагаю решение задачи, etc)?

– Насколько устойчивыми оказались изменения, воплощенные при моем участии?

– Как долго мой вклад в совместную деятельность просматривается другими участниками образовательного события?

Сейчас я не настаиваю на том, что сформулированные вопросы системно охватывают все возможные различия своего места в образовании. Не в этом суть. Каждый из этих вопросов позволяет сформулировать допущения, которые всегда будут существовать в виде гипотез. Поэтому личное «место» человека в образовании я бы охарактеризовал посредством феномена уверенность vs допущение. Автор вынужден полагаться на допущение (возможное) для того, чтобы действовать. Поэтому он должен быть уверен в своем допущении. С другой стороны, его активность всегда предполагает перевод уверенности в допущение, в противном случае он ограничивает инновационный потенциал своей деятельности. Всякое допущение основывается на какой-то уверенности, а всякая уверенность основывается на каком-то допущении. Если последняя часть утверждения не выполняется, образовательного содержания текстопорождения не существует.

Ответим еще раз на вопрос – для чего автору нужен текст? При описании инновационного опыта – для того, чтобы зафиксировать допущения, а также все то мимолетное, что утрачивается со временем, которое отдаляет нас от события. Если у «я помню» («я понимаю») появляется личное значение, то только когда память выступает как менее долговременное и ясное, чем данность «так оно и было». Задача автора – вернуть неустойчивое и исчезающее в картину события.

Нечто противоположное происходит в текстах, которые я собираюсь прокомментировать чуть ниже. Они представляют собой пример того, что проявление индивидуального начала влечет усиление без-

личной стороны, и структура эта сохраняется на протяжении всей статьи. Это тексты со спонтанным варьированием речевой точки зрения. Под речевой точкой зрения я подразумеваю свободный переход от «я» к «мы», от «я» к «они», вплоть до перехода к взгляду, фиксирующему безличные аспекты («вообще», «фактически» и т.п.). Как мы отмечали выше, такие проявления авторского сознания логически предшествуют тексту, но не становятся предметом внимания.

Не буду утверждать, что выделенный тип речевой динамики свойствен всем текстам второго тома – я анализировал далеко не все статьи. В статье, которую я выбрал для иллюстрации, особенности речевого варьирования выделены полужирным курсивом.

Н.В. Волкова:

«Я работаю в Бийском педагогическом университете имени В.М. Шукшина на филологическом факультете преподавателем педагогических дисциплин. В 2005 г. по инициативе администрации университета, и, *конечно же, это была ректор БПГУ В.П. Никишаева*, при филологическом факультете была создана Гуманитарная школа. Гуманитарная школа *была необходима* для расширения, развития образовательной среды самого университета. Мы рассуждали так. Для того чтобы спровоцировать активность, направленную на совершенствование или развитие вуза, *необходимо* нарушить устойчивость образовательной среды и создать «малые возмущения». В качестве такого «возмущения» и *представлялась нам* Гуманитарная школа.

Организацию этой Школы *поручили мне*, поскольку я *веду* педагогику на филологическом факультете. Идея *казалась мне привлекательной*, но как её реализовать *было непонятно*. Ясно было одно, что, кроме учащихся городских школ, участниками Гуманитарной школы должны стать студенты и преподаватели. В процессе консультаций, обсуждений идеи Школы с преподавателями факультета *была сформулирована цель* проведения первой школы: создание пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении, как возможности и ресурса индивидуального развития всех её участников. *Конечно*, не понятна, но красива и загадочна, что поначалу, может быть, *было даже важнее*, чем четкое формулирование цели. При определении идеи и целей Школы сказалось, видимо, сильное *впечатление, возникшее у меня* от знакомства с опытом работы Школы Совместной деятельности...»

При беглом прочтении отрывка из начала статьи часть переносов внимания с «я» на «оно» будет скрыта от читателя им же самим за счет удерживания представлений о субъекте высказывания (или об объекте изображения). Это удерживание можно передать, дополняя текст Н.В. Волковой скобками с ключевым словом. Например: «Идея казалась мне привлекательной, но как её реализовать было (мне) непонятно. (Мне?) Ясно было одно, что, кроме учащих городских школ, участниками Гуманитарной школы должны стать студенты и преподаватели».

Я не случайно поставил знак вопроса во вторых скобках. Начало нового предложения задает и возможность смены речевого субъекта, поэтому мы могли бы предположить с меньшей степенью вероятности, что «ясно было» (мне), а с большей степенью – «ясно было» (нам) или (вообще).

С лингвистической точки зрения верным должно быть предположение, что такие переносы внимания автор создает для того, чтобы не повторять «я», «я», «я». Но автор, с другой стороны, отнюдь не подчинен языку рабски, он волен расшифровать событие так, чтобы «я», «мы» и «оно» получили разные значения. И если автор невольно склоняется к речевому варьированию точки зрения, то я бы соотнес это со степенью проявленности авторской позиции. Вполне возможно (без интервью с Н.В. Волковой утверждать что-либо в данной ситуации чревато приписыванием автору не существовавших в действительности интенций), что и сам автор не осознает динамики речевого варьирования. Его сознание не отделяется от текста, даже если он вновь и вновь перечитывает уже написанное. В этом случае текстопорождение, как и процесс повторного чтения текста, напоминают взаимодействие сообщающихся сосудов. Так как сознание автора сливается с текстом, он яснее представляет себе описываемую действительность, но не улавливает обратной закономерности, свойственной данной модели. Ведь чем интенсивнее проявление «я», тем хаотичнее представлена действительность, на которую бросаются взгляды, и тем более обезличенным является читателю материал события. Поэтому текст Н.В. Волковой, с одной стороны, остается вполне понятным, но, с другой стороны, мы никогда не получим ответа на вопрос, почему акцентированные личные затруднения, например непонимание, не освещаются полнее и подробнее, чем формальные свиде-

ния (о том, что ректор БПГУ выступила инициатором создания Гуманитарной школы).

Вполне обоснованно было бы предположить, что структура равновесия личного и безличного в тексте обладает инерцией управления авторским вниманием. Преодолеть влияние текста нелегко, для этого требуется осознание происходящего «здесь и сейчас», наличие точки зрения автора.

Возможности развития авторской точки зрения я хотел бы представить на ином материале. Речь пойдет о ситуации, возникшей на уроке истории.

Увиденный мною совсем недавно урок истории был посвящен периоду Смуты. Во время групповой работы ученики должны были выделить ключевые события Смуты<sup>20</sup>, а затем в коротком выступлении представить свои решения. Во время презентации произошло то, что привлекло мое внимание: группа десятиклассниц выделила четыре ключевых события и разделила изучаемый период истории на четыре этапа, а ученик, работавший в другой группе, выделил пять ключей. Между ними возник спор. Учитель в организации дискуссии выбрал стратегию обоснования мнений. Он спрашивал: «объясни, почему ты так считаешь (вы так считаете)?». Учащиеся, естественно, обращались к своим знаниям и отстаивали... не совсем понятно, что именно. Так как в вопросе учителя актуализировались два возможных содержания (личное мнение и факты как таковые), ни одно из них не приобрело отчетливого оформления в речи. Учащиеся не осознавали, о чем они спорили: о своем мнении («я так думаю, вижу, полагаю») или об исторической достоверности («так оно и было в действительности»). Но, если судить по характеру доказательств и по тому, как разворачивалось объяснение, личное мнение (каким бы размытым содержанием оно ни обладало) все без исключения стремились слить с фактами. Никто не предлагал, например, обсудить условия возникновения каждого из решений (когда согласие с личным мнением стало бы зависеть от более широкого контекста). Поэтому хотя индивидуальное решение вопроса о ключевых событиях периода Смуты лежало в основании ситуации, собственно индивидуальность решения, предлагаемого сторонами, с моей точки зрения, постоянно затемня-

---

<sup>20</sup> К слову сказать, это было не единственное задание для групповой работы.

лась сначала тем, что каждый из спорщиков направлял внимание противоположной стороны на факты, а затем обосновывал ими количество выделенных периодов. Я думаю, не составит труда догадаться, что каждая из сторон осталась верна своему начальному решению: учащиеся согласились с тем, что они имеют право остаться при своем мнении.

Когда спор завершился, я отметил в своем блокноте закономерность разрешения ситуации: не личное мнение осталось личным мнением, а факты остались фактами. Так был ли какой-то личный смысл, который отстаивали спорщики? Как это ни парадоксально, но был. И его нетрудно вычленить. Это уверенность. Вопросы учителя, которые «возвращали» учащихся к исторической действительности, провоцировали их искать обоснование своей уверенности, не отделяя ее от достоверности фактов.

Теперь представим себе, что выделенный нами тип предъявления личного мнения отрабатывается более или менее постоянно. Что из этого будет следовать? Что мы сможем сказать о личном месте человека в образовании? И будет ли оно личным?

С моей точки зрения, педагогическое решение задачи «помещения» личного мнения в учебный процесс в данной ситуации могло бы быть связано с обсуждением возможности учитывать эффективность и эвристичность каждого из решений. Как можно использовать предложенное решение – разделить Смугу на пять этапов или на четыре этапа? Что нам (классу, учителю, каждому ученику) дает увеличение или уменьшение выделяемых этапов? Способен ли сам автор идеи развить ее применимость при решении разных задач?<sup>21</sup> Какими эти задачи могли бы быть? Вот ряд вопросов, которые позволяют актуализировать условия индивидуализации «личного мнения» и диалогизации спора. Может показаться парадоксальным, что сформулированные выше вопросы не нацелены на поиск того, что действительно индивидуально в том или ином решении, высказанном учащимися. Но в поиске индивидуальности, за которой стоят голые факты, как раз нет никакого смысла. Индивидуальность неотделима от человека подобно тому, как понимание неотделимо от того, что понимается. Смысл есть

---

<sup>21</sup> Кстати, на уроке выступление юноши затрагивало именно эти аспекты, но его предложения не были услышаны ни противоположной стороной, ни учителем.

в том, что индивидуальность впоследствии будет узнаваться за счет авторства в решении сложных и нетривиальных задач.

Пока допущения и предположения не сформулированы, личный смысл в споре будет постоянно редуцироваться к борьбе уверенностей. Вторая важная мысль: только текст способен удержать последовательность условий, каждое из которых еще не обрело своего эмпирического воплощения. Появление таких текстов постепенно будет менять полемические ситуации и поможет различать прошлое, учитывая авторство той или иной идеи. Упоминания авторства могли бы вызвать у учащегося и гордость, и ответственность, и решение добиться таких же результатов в других спорных областях учебного знания. Все это я считаю «местом» в образовании, конгениальным событию, потому что такое «место» постоянно наполняется новым содержанием и требует индивидуального выбора – что делать дальше независимо от того, что было сделано раньше.

Для прояснения особенностей текстопорождения, которое отличается от варьирования речевой точки зрения, я думаю, достаточно остановиться на этой мысли. В содержание текстопорождения входит новый регион: чем бы ни было «мое» (мнением, убеждением, предложением или же поступком), оно рассматривается автором как мое для других или для чего-то другого во временной перспективе. Возвращение к авторству инициирует новое событие, потому что сложный контекст, придающий ситуации смысл, нельзя изъять из прошлого и перенести в настоящее. Смысл может быть только переосмыслен. Еще раз продуман, переформулирован, ассоциирован с иными переживаниями. Поэтому автор в процессе порождения текста активно реконструирует событие, отчетливо осознавая, что в смысловом ракурсе оно может быть только додумано и по-новому интерпретировано столько раз, сколько к нему будут обращаться все его участники.

В итоге одной из характерных черт текстопорождения становится феномен реконструкции. Личную историю, как и любое другое событие, приходится каждый раз воссоздавать заново. Если частью личной истории становится и само текстопорождение, то текст неизбежно должен стать предметом последующей рефлексии. Глубина авторской рефлексии в аналитическом комментарии, а тем более в аналитическом обобщении, напрямую обусловлена тем, какие различия помогает сформулировать первичный текст.

К сожалению, текст в качестве новой реальности не попадает в поле зрения авторов статей, написанных для данной работы. Поэтому у меня под рукой не оказалось материалов, на которых можно было бы продемонстрировать изменение точки зрения. Зато, с другой стороны, становится очевидно, что в написанных статьях анализ организуется как повторное возвращение к самой ситуации. Ситуация повторяется и в аналитическом обобщении. Поскольку авторы обращаются к тому же самому (к тому, о чем они уже говорили и что они уже рассматривали), на обобщение отводится меньше всего места. Объем в данном случае – хороший показатель исчерпанности смысла. Хотя текстопорождение отнимает у автора много времени, никакого приращения содержания, которое нужно было бы расшифровывать, не происходит. Это время оказывается пустым.

Что в данных обстоятельствах можно сказать о точке зрения? Возьмем для примера финал статьи Н.В. Волковой. Я сохраняю в цитируемом ниже фрагменте те же принципы выделения – полужирный курсив и скобки для актуализации содержания точки зрения.

Н.В. Волкова:

«В исследовательском материале первой летней Гуманитарной школы *я попыталась* обозначить признаки событийности. К ним *я отнесла*: эмоциональную полноту связей и отношений; изменение представлений о педагогической деятельности и педагогической профессии; «переход» в «другое» образование, где дети (студенты?) начинают участвовать в своём образовании.

*Анализ* организации и проведения второй летней Гуманитарной школы *позволил проявить* (мне?) (вообще?) некоторые признаки событийности.

Обобщая разные суждения, отзывы участников Школы *я обратила внимание* на значимость для всех участников эмоциональной стороны общения, отношений, складывающихся в летней Школе. Особую ценность общения для ребят подтверждают такие высказывания <...>».

Как видим, проявления авторского сознания в обобщении остаются на том же уровне ситуативных замечаний (и ситуативного узнавания себя в событии), какой сложился в первой части текста. Из всего текста аналитического обобщения я специально выписал все фразы, которые фиксируют авторское осознание. Вот они: «на мой взгляд», «обращает на себя внимание», «я выделила», «мне показалось», «бы-

ло несколько неожиданным», «я обратила внимание», «я предполагала», «кроме того, я думаю», «я подумала», «на мой взгляд». Можем ли мы по выписанным замечаниям определить, что позиция автора претерпела какие-то изменения? Сможем ли определить, как изменилось его место в образовании? Вопрос, конечно же, риторический.

Итак, мы вернулись к исходной точке. Это тоже результат. Я нисколько не сомневаюсь в том, что личный смысл у новой практики, каковой стала для Н.В. Волковой организация летней Школы, есть. Но остался за границей текстопорождения – остался личным для реального человека. Вполне возможно, эксперимент, который был реализован авторами данной работы, требует еще одной фазы. Фазы «обостренного осознания слов», в которой текстопорождение будет рассматриваться как этап инновационной деятельности. На этом месте я пока поставлю точку.

## 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ КАК СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРАКТИКИ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

### 4.1. Совместное действие взрослого и ребёнка как образовательная инновация

*Контекст исследования.* Уже более 15 лет я работаю учителем физики в школе № 49 – Школе совместной деятельности. Так же, как и в любой другой школе, в нашей школе в расписании уроков на каждый день стоит перечень предметов, которые дети и педагоги должны изучать. Однако помимо традиционного набора школьных предметов в нашей школе есть особый предмет образования, который является базовым, основополагающим, – это обучение совместной деятельности. Хотя я учу физике, но давно уже понял, что научить физике качественно можно, только если *менять качество взаимодействия между мной (учителем) и учениками*, что я и пытаюсь делать на своих занятиях. В нашей школе эти попытки предпринимают учителя на уроках, на дополнительных занятиях, а также проектируя вместе с детьми образовательные события. В концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова) *овладение совместной деятельностью рассматривается как содержание образования*. При этом качество совместности представляется существенно различным на уроках, поэтому выделяются такие типы урока, как урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог. И в зависимости от того, какую модель совместной деятельности использует педагог на своих уроках, будет определяться образовательный результат. Особенности и качество совместности обуславливаются прежде всего *позицией педагога, который выступает*

*организатором и участником совместной деятельности.* Создавая условия, при которых учитель допускает участие и влияние детей на содержание своего образования, его результативность и оценку, мы тем самым порождаем особые образовательные эффекты, особый образовательный результат. И этот результат иного качества, иного содержания, нежели тот, что обычно реализуется в традиционных подходах и программах, в том числе и при изучении физики.

Поэтому фокус моего исследовательского интереса – это образовательная реальность, *образовательное содержание совместного действия взрослых и детей.* Мне важно понять: в чём и как проявляется участие детей и педагога в совместной деятельности? Какие эффекты возникают при этом и в чём они проявляются? Как меняются урок, предмет образования, содержание физического образования? Какими действиями учитель может обусловить участие детей в их совместной деятельности и сделать этот процесс устойчивым и время от времени возникающим.

Задачи моего исследования заключаются в следующем:

- выявить эмпирические признаки образовательной реальности совместного действия педагога и детей;
- определить условия повышения (снижения) образовательного содержания совместного действия;
- установить типические признаки и зависимости, обуславливающие устойчивость образовательной реальности совместного действия.

*Ситуация: Как образуется совместность?* Только что закончился урок физики в 8-м классе, где мы описывали и обсуждали разные феномены проявления в окружающем мире энергии. Как всегда, я на погружении в тему предлагаю детям задания, выполняя которые они могли бы на основе своего личного опыта представить и описать изучаемые явления. Затем мы обсуждаем тексты детей. В процессе обсуждения мы вместе пробуем обобщить материал, различить разные понимания и представления явления. Кроме того, часто в обсуждении возникают вопросы как у детей, так и у меня. Мы формулируем и обсуждаем разные варианты ответов на них, фиксируя все версии и предложения. Вот некоторые примеры заданий и вопросов, которые мы обсуждали на этом уроке: «На одном из уроков по этой теме девочка, пытаясь изобразить энергию, нарисовала парусник на воде. Многие из её одноклассников не согласились с тем, что на рисунке

изображена энергия и стали предлагать внести изменения в него. Какие бы вы предложили внести дополнения? Попробуйте предложить свой вариант изображения энергии». «Один из авторов понятия энергии Г. Лейбниц дал ей первоначально название «живая сила». С греческого языка слово «энергия» переводится как деятельность. Как можно ещё по-другому назвать энергию? Какие ассоциации, образы у вас связаны со словом энергия?». «Какие виды энергии вы знаете и как они могут быть использованы?». Подобных вопросов было много, и дети могли выбрать наиболее интересные для них. После обсуждения детских работ у нас возникло несколько разных пониманий этого «феномена», и я предложил дома подумать и на нескольких примерах показать и раскрыть свои представления и понимания энергии.

После урока Андрей подошёл уточнить домашнее задание. На столе у меня стоял демонстрационный прибор, приготовленный для следующего класса. Андрей на уроке доказывал, что, с одной стороны, энергия проявляется в действии, а с другой – признаком её является наличие движущегося тела. Увидев эксперимент с испарением воды из пробирки, он вдруг сказал, что в нем проявляется энергия, так как движение молекул переходит в действие по выбиванию пробки. Тогда я спросил, а может ли он увидеть в этом эксперименте другие проявления взаимосвязи действия и движения? Я был удивлен тем, как мальчик 8-го класса стал предлагать количественные характеристики, выявления зависимости, формулировать способы их установления. Я предложил ему сделать эту работу вне урока, а сам подумал, что хорошо бы воспроизвести эту ситуацию на уроке, когда и другие дети через свои представления и понимания могли бы проанализировать различные феномены проявления энергии. Когда на следующем уроке я вместо лекции предложил детям несколько демонстраций для анализа, урок пошел совершенно по-иному, чем предполагалось в моем плане. Мы выявили множество зависимостей, стали появляться проектные замыслы, характеристики, понятия. Причем дети сами их предлагали и формулировали. Мне приходилось лишь помогать им обобщать материал, который они «выдавали» самостоятельно. Я обратил внимание, что некоторые свои идеи дети приходили обсуждать и на следующий день, когда урока физики в расписании уже не было и домашнего задания также делать было не нужно. Так стали возникать дополнительные к уроку формы нашей проектно-исследователь-

ской работы с детьми, которые сегодня уже существуют как постоянно действующие.

*Аналитический комментарий.* Почему я вспомнил и обсуждаю сейчас эту ситуацию? Прежде всего потому, что я обратил внимание на то, что некоторые дети после таких уроков подходят ко мне, чтобы продолжить дискуссию, возникшую на уроке, поделиться своими мыслями, предложениями или рассказать о результатах работы, которую они сделали по собственной инициативе. Все эти факты свидетельствовали для меня об особой вовлечённости детей в совместную деятельность со взрослым на уроке. Формулируя свои предложения, идеи, инициативы и видя, что я на них откликаюсь, предлагаю вместе над ними поработать как на уроке, так и вне него, дети совершенно по-иному стали участвовать в уроке. В совместной деятельности, которая случалась на таких уроках, мне, взрослому, не нужно было делать замечаний или запугивать детей возможной неудовлетворительной оценкой на контрольной работе. Вовлеченность учителя на таких уроках тоже иная, чем обычно: дети работают с ним вместе, приходят посоветоваться, обращаются к нему как к человеку, с которым хочется обсудить свои идеи и который может помочь реализовывать их инициативы. Неслучайно постоянно приходится задерживаться после уроков, организовывать дополнительные занятия, как групповые, так и индивидуальные. И занятия эти уже не обязательные, и оценки на них не надо ставить, но дети их посещают с интересом.

Описывая подобные ситуации в первой нашей книге и анализируя их, я отмечал, что на уроках-погружениях наш с детьми разговор, диалог нередко отходил даже и от самого предмета, физики. С одной стороны, я сам формулирую задания так, чтобы исследуемые феномены касались не только физического содержания. Разнообразие явлений и примеров обусловлено тем, что я стремлюсь создать условия, чтобы как можно большее количество детей смогло обратиться к своему личному опыту и участвовать в нашем обсуждении. Но, с другой стороны, в расписании стоит все-таки физика и нам нужно рассматривать, исследовать, узнавать физическое содержание явления. Я долго не мог понять, как детский опыт, их представления, понимания могут стать для нас средством освоения и исследования физической стороны явления. Вместе с тем каждый раз, обращаясь к личному опыту детей, к их представлениям об изучаемом явлении, я убеждался

в том, что в этом движении от «опыта к физике» открывается путь к изучаемому предмету, близкий и понятный детям. Особое мое удивление вызвало то, как дети легко открывают, хотя и в своем языке, средства, с помощью которых они выходят к содержанию понятий и законов, сформулированных в физике. И я видел, что эти знания по физике совершенно другого качества, нежели те знания, которые были усвоены путем механического заучивания содержания параграфов из учебника. Так что уроки погружения стали для нас местом и условием самостоятельных открытий и освоения культурных норм и понятий, необходимых для освоения физики.

Во время проведения таких уроков-погружений я обнаружил, что в классе нет «учебной» тишины, но и «держат» дисциплину мне тоже было не нужно. А ведь на «обычном» уроке – это одно из больших мест: умение держать дисциплину, «создавать» тишину на уроках – «весомый» признак профессионализма учителя. Но на уроке, где дети работают, шум, за редким исключением, «рабочий». Ведь дети сами строят свои действия и моих указаний по поводу того, «что» делать и «как» им совсем не требуется. Более того, даже звонок на перемену, которого обычно дети ждут с нетерпением, они не «слышат» и продолжают работать. С теми, кто всё-таки так и не «вовлекается», я прямо на уроке обсуждал, почему это происходит и помогал организовывать свою работу. Я обнаружил, что только некоторым детям необходима помощь в формулировании алгоритма и последовательности действий. Подавляющее большинство детей справлялись без меня. Моя задача была только в том, чтобы «дать работу». Поэтому проблема дисциплины на уроках стала потихоньку исчезать.

Очень важным и необычным для меня явился тот факт, что на подобных уроках «открытия» делают не только дети, но и я сам. Так, например, в опыте с испарением Андрей увидел переход движения молекул в движение пробки, а Антон на уроке предложил совсем иную интерпретацию и объяснение этого эксперимента. Он увидел проявление движения в изменении агрегатного состояния воды. Более того, он предложил особую характеристику, количественно описывающую такое явление, и количественную зависимость, связанную с ней. Я сначала не обратил на это внимания. Но затем, «услышав» в его рассуждениях необычное, обнаружил в справочнике и понятие, предложенное Антоном, и соответствующую зависимость и закон. То

же самое сделал и Антон. И получается, что мы вместе «открыли» закон Дальтона.

*Аналитическое обобщение:* эмпирические признаки образования совместной деятельности на уроке. Обратившись к материалу описания данной ситуации, ситуаций, сделанных мною и моими коллегами на предыдущем этапе исследования, я попытался выделить некоторые признаки, особенности совместной деятельности педагога и детей, а точнее, признаки качества совместной деятельности, возникающие на уроках, где нужно «вместе подумать». Вот какие признаки мне удалось выделить:

– *изменение количества участников совместной деятельности, множественность и разнообразие высказываний детей в обсуждении.* Раньше, когда я проверял контрольные работы по физике, меня удивляла их «одинаковость». Ведь очевидно, что дети все разные, а значит, эта разница как-то должна проявляться в текстах. Но единственное, чем отличались работы – это объёмом информации. А по форме и содержанию, по «мыслям» работы детей были одинаковыми. Когда же в наших обсуждениях материала стали появляться разные представления и понимания детей об изучаемых явлениях, стали возникать дискуссии, споры, когда дети учились самостоятельно формулировать свои идеи, замыслы своей дальнейшей работы, задавали вопросы, формулировали характеристики явлений и понятия, способы работы, стали появляться другие тексты. Более того, я понял, что теперь и сам ход уроков определяю уже не только я. Ход и содержание урока стали зависеть от того, как вовлекаются и что *выберут* дети. Именно возможность инициирования, выбора, обращение на каждом этапе разворачивания темы к опыту детей позволяет существенно изменить количество вовлечённых в совместную деятельность детей и качество этой вовлечённости;

– *появление вопросов у детей к учителю и у детей друг к другу.* На обычном уроке «задавание» детьми вопросов свидетельствует только о том, что учитель плохо «объяснил» материал, плохо «сработал». Ведь вопросы детей в традиционной практике означают, что дети не поняли излагаемый учителем материал, не разобрались в нём. Поэтому педагог стремится, чтобы все было понятно и чтобы вопросов не было. Я уже не говорю о том, что вопросы детей друг к другу при традиционном преподавании физики вообще возникают чрезвычайно

редко. Но в ситуации совместной деятельности педагога и детей, исследуемой мною, вопросов много, вопросы задаются учителю, учителем, детьми друг другу. И поскольку вопросы свидетельствуют об особом участии детей в совместной деятельности, то эти вопросы очень радуют учителя. Ведь именно вопросы означают, что обсуждаемая тематика значима для детей, интересна им, и они хотели бы вместе с учителем и другими детьми в ней разобраться;

– *появление самостоятельных действий, инициатив детей.* Обычно урок планирует и организует педагог. Дети должны только выполнить предлагаемые им задания, воспроизвести действия. Могут ли дети участвовать в проектировании содержания, последовательности, и результата собственных действий на уроке? Я отвечаю на этот вопрос – «да». Утвердительный ответ означает важную специфику *совместного действия*. Позиция педагога и детей как участников совместного действия характеризуется тем, что каждый из них может быть участником планирования и организации совместной деятельности, что в традиционном подходе к организации урока невозможно: педагог обычно организует действие, а ученик его исполняет, воспроизводит;

– *стремление к взаимодействию с другими, образование групп по интересу.*

Во всех кабинетах физики парты не сдвигаются, так как к ним подключено электропитание. Однако проводя разные занятия с детьми, я стал испытывать неудобство, когда парты стоят друг за другом, а возможности их переставить нет. Скажем, на уроках-погружениях удобно, если парты стоят в форме буквы «П», так как важно, чтобы дети, разговаривая и дискутируя, обращаясь друг к другу, могли смотреть в лицо, а не в спину одноклассников. Когда дети самоопределяются относительно содержания работы или выбирают разные способы работы, возникает необходимость поставить парты в группы. Так как эти ситуации – ситуации обращения друг к другу, группообразования – возникали постоянно, то я сделал в кабинете такую систему электропитания, чтобы можно было изменять пространство урока. И для меня очевидно что обращение детей друг к другу, изменение пространства урока (наличие групповой работы), наличие дополнительных к уроку форм, их разнообразие и многообразие свидетельствуют о качественно ином взаимодействии педагога и ребёнка, а

следовательно, о качественно ином образовании. Появление разных форм совместной деятельности, групповых, исследовательских и проектных работ, разнообразие этих работ позволяют фиксировать качественно иное образование.

Помимо признаков изменения качества совместности ребёнка и взрослого на уроках, мне важно представить и обсудить те образовательные последствия, эффекты и результаты, которые возникают в совместной деятельности. Мне удалось выделить следующие эффекты:

– *эмоциональную вовлечённость, возникновение эмоционального поля в совместной деятельности.* Удивление, личностная заинтересованность, мотивация, понимание на таких уроках видны, что называется, невооружённым глазом. Да и в рефлексивных текстах детей, которые я анализировал раньше, на прошлом этапе исследования (см. Колпаков С.Н. Образование: случайность и предопределённость // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.), именно появление интереса к предмету, желания учиться, отсутствие страха сами дети отмечают как наиболее важный для них результат обучения на уроках физики. Проявляется и иное отношение к урокам и предмету. Ведь проявление личностного отношения к происходящему связано с тем, что в ситуацию «незнания» на уроке попадают не только дети, но и педагог. При этом дети видят, что педагог тоже учится и что он совсем не тот, кто все знает, и что ему интересно учиться вместе с ними. В совместном действии возникают *незапланированные образовательные эффекты «общей заинтересованности»*, которые являются следствием вовлечённости детей и взрослого в урок. Можно смело предположить, что эффект «общей заинтересованности» возникает там, где учитель не только умеет правильно реагировать на образовательные ситуации, возникающие в совместной деятельности, но и умышленно создаёт условия для их возникновения;

– *изменение качества участия взрослого и детей в совместной деятельности.* Сегодня очень много говорят о необходимости изменения физического содержания образования. Во многих программах по физике, которых сегодня появляется всё больше и больше, авторы отмечают, что необходимо создавать условия, чтобы дети активнее участвовали в уроке, были более самостоятельными. Но для этого

нужно не только другое содержание материала по физике, но и другое содержание совместной деятельности взрослого и детей на уроке: образование инициатив, самостоятельных действий, выбора – именно это говорит об особой вовлечённости, особом качестве в совместной деятельности на уроке;

– *формирование компетенций совместной деятельности.* Способность описывать явления, используя личный опыт, обсуждать материал, культурно реагировать на появление других видений, пониманий, способность обобщать, позиционироваться, проводить аналитику явлений, самостоятельно формулировать характеристики и понятия, проектировать эксперимент, овладевать исследовательскими действиями – примеры особых компетенций, проявившихся в ситуации совместной деятельности на уроке. Специфика этих компетенций заключается в том, что это – прежде всего компетенции овладения *способами и формами совместной деятельности.*

Исследовательский материал, представленный мной, позволяет утверждать, что ситуации изменения и особого качества совместной деятельности возникают спонтанно, «нечаянно». Действительно, участие многих детей в уроке, их рассуждения, споры, диалоги, инициирование разных самостоятельных действий чаще всего «спровоцированы» неожиданным замечанием кого-нибудь из детей по поводу обсуждаемой темы. Если сейчас восстановить, как возникают такого рода ситуации, то можно вспомнить, что чаще всего вопрос ученика, обращённый в класс, становится источником дискуссии, в которой учитель участвует с таким же интересом, как и дети. Но вдумываясь, вглядываясь в эти ситуации, я понимаю, что на уроках, к которым я апеллирую и которые я обсуждаю, всегда была, *возникала сама возможность участия детей в совместной деятельности и я сам ее создавал.* Ведь на этих уроках я либо обращался к детям с вопросом, либо предлагал им отнестись к высказываниям друг друга, не отвечал сразу на возникший вопрос, а предлагал подумать и ответить на него детям. Я откликался на их замечания, соображения, вопросы. Любая идея, интенция, замысел мною не просто поддерживались словесно, я на уроке предлагал детям реализовывать их, организуя специальным образом пространство урока. Значит, возникающие ситуации *выглядят совершенно спонтанно, но у них есть некоторые предварительные условия, «допущения» их появления.* Может быть, можно говорить

о позиции педагога как об одном из условий становления качества совместной деятельности между мной – учителем – и учениками. И эта позиция связана с допущением участия детей в совместной деятельности, в отношении к этому участию не только как к фактору, влияющему на мотивацию обучения, но и как к условию формирования особого качества образования. Ведь партнёрство неестественно в педагогической реальности. Позиции педагога и ребёнка по определению неравнозначны: один – учит, другой – учится. Поэтому я пытался организовывать пространство вовлечённости и участия: обращался к разным детям, «втягивал» в обсуждение разных участников. Особенно интересно всем было тогда, когда появлялось множество суждений, версий, представлений и они не совпадали. Я прямо-таки стремился в этих ситуациях проявить разное (понимания, представления, инициативы). И всегда замечал, что множество и различие этих несовпадений сильно активизируют интерес детей. А главное, именно это позволяет детям *определить своё понимание, свой интерес, свою позицию, свои действия.*

Итак, можно сказать, что в процессе обучения физике возникают (создаются) ситуации, у которых есть глубокое *образовательное содержание.* Эти ситуации характеризуются особым качеством, состоянием совместного действия взрослого и детей. Это качество охарактеризовано нами через такие эмпирические признаки, как появление множества участников совместной деятельности, разнообразие высказываний, текстов от первого лица; появление вопросов у детей друг к другу и к учителю; возникновение самостоятельных действий и инициатив; стремление к взаимодействию и группообразование. Установлено, что такое качество совместного действия обуславливает особые образовательные результаты, в том числе эмоциональную вовлечённость в совместную деятельность; появление у детей интереса и мотивации к собственному образованию; возникновение множества инициатив и самостоятельных действий; формирование особых компетенций (в том числе умение обсуждать, обобщать, различать), а также умение ставить проектные и исследовательские задачи и разрабатывать содержание эксперимента для их решения.

Очевидно, что исследуемые ситуации обладают сильным образовательным эффектом, потенциалом. Вместе с тем их возникновение только кажется спонтанным, «нечаянным». Совершенно точно можно

назвать ряд условий, оказывающих влияние на их возникновение (отклик на вопрос или инициативу ребёнка, предоставление выбора и т.д.). Но вопрос о «технологии» их создания остаётся открытым. Более того, исследуемые ситуации мною изучались на уроках физики. А в какой мере их возникновение связано именно с предметом, для меня так же остаётся неясным. Поэтому следующий этап моего исследования – это установление типичности такого рода ситуаций и признаков совместного действия в других ситуациях.

На следующем этапе исследования я попытался определить, насколько типичны выделенные мною эмпирические признаки совместного действия педагога и учащихся для совместного действия, описанного в других ситуациях. Решалась также задача установления связи между педагогическими условиями – качеством совместного действия – и образовательными результатами (эффектами). Для анализа были выбраны ситуации совместного действия взрослых и детей (учителей и учащихся, преподавателя и студентов). Участниками совместной деятельности в этих ситуациях выступают дети разного возраста (от дошкольников до студентов), педагоги разной квалификации и подготовки (от доктора педагогических наук до психолога детского сада и учителя начальной школы). Единственное, что в этих ситуациях общего, это то, что в них описываются попытки педагогов *изменить* привычный ход совместной деятельности. Можно сказать, что во всех ситуациях у педагогов рождаются и реализуются личные инициативы по изменению качества совместной деятельности. Исследовательским материалом послужили ситуации Г.Н. Прозументовой («Самостоятельная работа в вузе: как быть – вот в чём вопрос»), Т.А. Костенко («Кому и зачем нужно участие родителей в школьной олимпиаде?»), Е.Д. Файзуллаевой («От учебного принуждения – к образовательному «хотению» ребёнка дошкольника») и Н.В. Мухи («Ответственная проба в образовании: принятие и отказ»)<sup>1</sup>.

Изучение материалов феноменологического описания Г.Н. Прозументовой позволило утверждать, что все выявленные мною ранее признаки совместного действия в той или иной степени проявились и в данной ситуации.

---

<sup>1</sup> Все материалы взяты из кн.: *Переход к Открытому образовательному пространству*. Ч. 1: Феноменология... Томск, 2005.

*Эмпирический признак: увеличение количества участников совместной деятельности* («...резко возрастает посещаемость», «...курс мой не основной, но посещают его многие. И не просто посещают – работают на лекциях»).

*Эмпирический признак: появление вопросов к педагогу и друг к другу* («...мы все спорили и обсуждали», «Решила пообсуждать...», «...очень хотели, чтобы я их слушала, задавала вопросы», «...стали спрашивать... надо было проводить тематические консультации»).

*Эмпирический признак: порождение личных инициатив, стремлений и их реализация в совместной деятельности* (преподаватель: «Я много лет разрабатывала, апробировала...», «...а может, это и невозможно, надо проверить на практике»; студенты: «Я пробовал, написал одну работу...», «Я выбрал второй вариант – самостоятельную работу. Да – это сложнее, но это не напрягает...»; «Студенты реально делали свой образовательный выбор в пользу новых и разных форм сдачи зачёта»).

*Эмпирический признак: стремление к взаимодействию, образование групп и позиций участников совместной деятельности* («Хотелось обсуждать чаще и больше», «...у нас формировалась собственная позиция», «... мы все обсуждали и спорили во внеурочное время», «Мы обсуждали материал не только в аудиторное время, но и в перерывах, в кафе, после занятий, дома»; «...самостоятельный выбор формы изучения... выбор своей образовательной «траектории», «...каждому приходится формировать свою образовательную позицию»).

Подтверждение эмпирических признаков на материале другого описания дает основание охарактеризовать эти признаки как *типичские*. Вместе с тем в описании Г.Н. Прокументовой большое внимание уделяется не только качеству *взаимодействия студентов* и преподавателя, но и вопросам *организации совместных действий преподавателем*, что обуславливает разнообразие эффектов и результатов совместных действий. К такому можно отнести такие эмпирические признаки результативности, как:

– *эмоциональная вовлечённость, эмоциональное поле совместной деятельности*. Это проявляется как в выражении позитивного отношения («мне понравилось», «мне была интересная методика...», «было сложно понять... было необычно», «определить предмет своего личного интереса», «формируется собственное отношение» и др.), в

возникновении отношения-сомнения, отношения-избегания, растерянности, непонимания «избежать традиционной пытки экзаменом», «была растерянность», «я сомневалась», «я побаивалась», «я не поняла цели», «было сложно понять – что нам читают». Причем разнообразие переживаемых эмоций присуще как студентам, так и педагогу;

– *формирование компетенций участия в совместной деятельности* («...формирование своей образовательной позиции», «...понятия нужно строить самому», «...обретают способность описывать и понимать образовательные ситуации», «...требовалось не просто описание, а анализ и личная рефлексия», «...повышает реальную исследовательскую культуру», «...у нас формировалась собственная позиция по отношению к образованию»);

– *формирование особого качества знаний* («...не просто выучить, а научиться использовать теоретические основания», «...самому строить понятия, чтобы разбираться», «...лучше запоминается материал»).

Изучая исследовательский материал, я обратил внимание ещё на два образовательных эффекта, которые если и присутствовали в предыдущем моем исследовательском материале, то не были мною замечены. Во-первых, речь идёт о *формировании особого субъекта совместной деятельности*. Многие действия, выделенные участниками, трудно отнести к преподавателю или студентам. («Мы философствовали... проводили рефлексию», «Мы все обсуждали, спорили», «Мы вместе исследовали кейсы...», «Мы стали заниматься исследованиями...», «Для того чтобы понимать, необходимо было обсуждать вместе с преподавателем и другими студентами.») Эти действия явно указывают на особого субъекта. Во-вторых, среди ряда компетенций, формирующихся в совместной деятельности, особое место занимает компетенция рефлексивного отношения к образовательной деятельности («Мы проводили рефлексию в области образования...», «У нас формировалась собственная позиция по отношению к образованию», «...выполнение этих работ постоянно держит тебя в пространстве рефлексии образования даже во внеучебное время...», «...выбор своей образовательной траектории»). То есть заметно, что образование становится для студентов и преподавателя предметом их совместного обсуждения, предметом «образования».

Особое внимание я уделил анализу условий (обусловливания) совместных действий. При этом прежде всего рассматривал позицию и

*изменение позиции педагога.* Ведь это его инициативы меняют качество совместной деятельности. К тому же по своему материалу мне это было сделать сложно. Какие же характеристики позиции педагога можно выделить на материале феноменологического описания Г.Н. Прозументовой?

– *Личная инициатива по изменению совместной деятельности* («я много лет разрабатывала, апробировала особые формы сдачи экзамена и предоставляла студентам возможность выбрать одну из них»). В тексте есть немало указаний на то, что в диалоге на занятиях возникают и допускаются педагогом незапланированные ситуации, вопросы, проблемы («...совместное порождение смыслов...», «...рождаются новые мысли...», «...общее обсуждение идей, которые возникали в ходе работы»). Более того, здесь и инициативы педагога обуславливают появление вопросов у студентов, их *отклик*.

– *Предоставление выбора способов работы, создание условий для инициирования* студентами собственной позиции: «...много видов самостоятельной работы», «...предоставляла студентам возможность выбрать одну из форм сдачи зачёта», «В процессе чтения курса были разные задания». Причём если посмотреть на задания и формы сдачи зачёта, то они предполагают возможность разной вовлеченности и участия студентов в совместной деятельности, а оценка не зависит от того, какие формы и задания больше «значимы» для самого педагога.

– *Поддержка преподавателем личных инициатив, позиций.* «И для меня было важно, что студенты реально делали свой образовательный выбор в пользу новых и разных форм сдачи зачёта», «Я могу организовать лекции так, чтобы он сам работал со своим опытом, понимал и исследовал его», «...очень хорошо, что Вы всё время работы нашей анализировали», «...преподаватель должен быть очень компетентным... Нужно ведь успевать фиксировать и анализировать всю информацию, которую «выдают» студенты».

Установив, что позиция педагога, его деятельность оказывают существенное влияние на вовлеченность студентов и качество совместной деятельности, я обратил внимание на то, что при такой организации совместной работы студенты видят ее влияние на образовательные результаты. Студенты сами устанавливают *взаимосвязь* между своими результатами и тем, как организована их деятельность с преподавателем:

«Что мне показалось важным, так это много видов самостоятельной работы... повышается индивидуальная ответственность».

«... через изложение своей мысли... лучше запоминается материал»;

«... чтобы легко понимать, ... нужно размышлять вместе с преподавателем и другими ребятами»;

«В процессе дебатов, споров рождаются новые мысли и закрепляется материал»;

«Мы проводили рефлексию в области образования – у нас формировалась образовательная позиция»;

«Организация образовательной деятельности была направлена на самостоятельное обсуждение тех или иных проблем, на общее обсуждение идей, которые возникали в ходе работы»;

«В процессе чтения курса были разные задания – самостоятельный выбор формы изучения... выбор своей образовательной (выбранной) траектории»;

«Когда сдавали по любой форме, приходилось не просто выучить, а научиться использовать теоретические основания... приходится больше... чем обычно читать... лучше усваивается материал».

Для установления «типичности» признаков качества совместного действия, возникающего по инициативе педагога, мною был рассмотрен материал еще трех ситуаций. Данные анализа сведены в табл. 1.

Таблица 1

Эмпирические признаки качества совместного действия

Эмпирический признак	Ситуация 1. Е.Д. Файзуллаева	Ситуация 2. Т.А. Костенко	Ситуация 3. Н.В. Муха
Эмоциональная вовлеченность: разнообразие эмоциональных состояний и переживаний участников совместного действия	«У меня возникло ощущение провала...»; «Они были взволнованы, дети переживали особое чувство»; «Вопрос ввел его в замешательство»; «Все испытывали дискомфорт и напряженно, оставалась неудовлетворенность»	«Меня поразило...»; «Я восхищалась»; «Чувствуешь дискомфорт»	«Такой исход дела поразил меня»; «Я растерялась, это стало для меня педагогическим потрясением»; «К моему удивлению, продукта еще не было»; «Человека волнует содержательный результат действия»

<p>Появление у участников совместного действия вопросов друг к другу</p>	<p>«Я остановилась и спросила»; «Федя обратился, вопросительно посмотрел на меня»; «По ходу работы ребята постоянно спрашивали»</p>	<p>Папа спросил: «А какой ответ правильный?»</p>	<p>«Задавали вопросы авторам курсов»</p>
<p>Появление личных инициатив, стремления реализовать их в совместной деятельности</p>	<p>«Они самостоятельно распределяли роли»; «Артем предложил... они придумывали, настаивали»; «Важно, что у ребят появляется хотение, мотивация к учебной деятельности... образование инициатив... развитие образовательного хотения»; «Он сам делал много образовательных проб»</p>	<p>«8–10-летние дети рассуждали... они сами вышли на этот разговор»; «Безопасные пробы своих действий...»</p>	<p>«Ребята сказали, что пробовали разные варианты»; «Результат направлял... на пробу нового качества или состояния»</p>
<p>Интенсивность совместного действия</p>	<p>«Мальши трудились вплоть до прихода родителей»; «Изменения у Артема: он стал активно участвовать... эмоционально он стал спокойнее»</p>	<p>«Это было время, когда шла напряженная работа»</p>	<p>«Активно участвовал в презентации курсов, образовательных событий»</p>
<p>Стремление к взаимодействию, группообразование</p>	<p>«Я предложила детям выбрать»; «Они стали выбирать тексты и перерабатывать их»; «Мы увидели противоречия между ожиданием родителей и желанием детей»; «Работая с детьми, мы ориентированы на интересы взрослых»; «Артем часто противопоставлял себя другим»</p>	<p>«Так определились позиционеры (родители, педагоги, дети). Процесс создания условий, при которых осознается ответственность каждой группы»</p>	<p>«Я предложила желающим... остальные делали другие задания»; «Большое разнообразие образовательных возможностей... форм обучения, образования»</p>

Увеличение количества участников совместной деятельности		«...они сами вышли на этот разговор, сумели его поддерживать без моего участия, и причиной тому стала задача на «выживание», в которой каждый увидел свой интерес и решил её, применив свой опыт и используя свои знания»	«В результате работы по группам появились некоторые идеи все идеи были представлены и обсуждены»
Формирование субъекта совместной деятельности	«Мы выполняли разминку...»; «С детьми сложились дружеские отношения»; «Я поддерживала его интерес... мы вели беседу...»	«Мы с детьми... устраивали рефлексивный круг»; «...совместных событий, где пересекаются интересы родителей, детей, педагогов»; «...задание... разработала... группа детей... эта же группа оценивала»	«Я предложила желающим»

**Аналитический комментарий.** Из всех обозначенных признаков совместного действия, инициативы по изменению качества которого принадлежат учителю, я бы особенно выделил следующие. Посмотрим внимательно на диалоги, описанные в ситуациях. Если убрать указания на авторов реплик, то по их содержанию невозможно определить, кто из участников деятельности говорит: учитель или ученик. И это убеждает в появлении, рождении «коллективного» субъекта деятельности. Я также обращаю внимание на то, что учитель, в общем-то, знает заранее, какой материал будет изучаться и какие действия *должны быть* осуществлены, какова должна быть результативность этих действий. Для него, вроде бы, ничего неожиданного в совместной деятельности не должно быть. Но по «ходу» совместная деятельность меняется, преобразуется, *возникающие* вопросы, высказывания, инициативы других участников совместной деятельности меняют ее качество. При этом педагоги *создают условия* для участия обучающихся в совместной деятельности, их *появ-*

ления в совместной деятельности. Педагоги помогают актуализировать и сформулировать разные представления, понимания, позиции, проблемы, что постоянно меняет содержание совместной деятельности. Совместное действие становится предметом «договоренностей», делается всеми его участниками. Его содержание делается «здесь и сейчас». Именно это влияет на новые образовательные эффекты.

Обобщая материал, я попытался сгруппировать эмпирические признаки на устойчивые (типические), неустойчивые и слабо проявленные: если какой-либо признак проявился в 3–5 материалах, то он рассматривался как устойчивый, а если в 2–3, то неустойчивый; в 1 тексте – слабо проявленный. Результаты группировки представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

**Группировка эмпирических признаков**

Признаки		
Устойчивые	Неустойчивые	Слабо проявленные
Эмоциональная вовлеченность участников совместного действия	Интенсивность вовлеченности в совместное действие.	Организация обсуждений и рефлексии совместной деятельности с ее участниками
Появление вопросов у участников совместного действия друг к другу	Изменение количества участников деятельности.	
Возникновение личных инициатив и стремление реализовать их в совместной деятельности	Разнообразие и развернутость высказываний участников совместной деятельности	
Стремление к взаимодействию, группообразование		
Появление особого субъекта совместной деятельности – «мы»		

Для установления зависимости качества появляющихся образовательных эффектов от позиции педагога были отобраны фрагменты из разных текстов. Во всех этих фрагментах показано, как меняются участие и вовлеченность детей в совместное действие.

*Текст Т.А. Костенко:*

«Они сами вышли на этот разговор... причиной тому – задача на выживание».

Они (дети) были уверены, что все ответы верны, потому что логичны с точки зрения разных наук, – появляются вопросы».

«Так определились позиционеры (родители, педагоги), активность которых позволяет изменить социальный статус школы, начался процесс создания условий, при которых осознается ответственность каждой группы».

*Текст Е.Д. Файзуллаевой:*

«У меня не было уверенности, что конфликт интересов... исчерпан – именно это произвело «сбивку» сложившихся стереотипов, что позволило по-другому отнестись к занятиям».

«...есть ряд факторов, которые делали занятия привлекательными – дружеские отношения между нами и детьми, задания... в соответствии с интересом, частая смена видов деятельности».

«Имея инициативность, ребенок начинает осваивать и тренировать необходимые для учебы навыки... и делает это без принуждения, с охотой».

«ориентируясь на заказ родителей... педагоги уходили в «зашкаливание» на занятиях с детьми... интерес к ним был неустойчивым, часто дети отказывались».

«Девочки, скооперировавшись, стали раскладывать карточки – самостоятельно организовали игры... распределили роли и долго играли».

«Поскольку материал был подобран с «мальчишеской» тематикой... он, конечно, вызвал интерес».

«Занимая позицию поддержки его интересов и ненасильственного вовлечения... «отпустив» ребенка, мы получили положительный результат (возник интерес к другим занятиям, он делал много проб, стал чаще рисовать, заинтересовался чтением)».

*Текст Н.В. Мухи:*

«Человек реально действует, когда он целеустремлен».

Главное условие индивидуализации – большое разнообразие образовательных возможностей, избыточность элективных курсов, форм обучения и образования».

«Поскольку анализ и конструирование брендов – достаточно новое и модное профессиональное веяние, эта работа была принята с интересом».

«В результате креативной работы по группам выявились некоторые идеи и текстовый материал».

«Проба нового качества или состояния не может не волновать человека».

Обобщение представленного материала позволяет сделать следующие выводы: *существенной* характеристикой совместного действия, инициируемого педагогом являются: *изменение позиции всех участников совместной деятельности*. В этом смысле можно говорить об *особой продуктивности совместного действия* (табл. 3).

Таблица 3

**Установление зависимости:  
позиция педагога – вовлеченность детей – образовательные эффекты**

Позиция педагога	Вовлеченность детей (студентов)	Образовательные эффекты
Личная инициатива по изменению совместной деятельности (обращение к личному опыту обучающихся, разнообразие заданий, отклик на возникающие эффекты)	Разнообразие высказываний, формулировка вопросов к себе и другим участникам совместной деятельности	Эмоциональная вовлеченность
Актуализация разных представлений, пониманий, позиций; организация обсуждений, проектирования образовательных ситуаций	Проявление понимания, формулировка собственных представлений, позиции; выбор заданий, задач, форм работы	Формирование позиции «участия» в своем образовании
Предоставление возможности выбора форм участия в совместной деятельности: организация выбора и самостоятельных действий	Осуществление выбора и самостоятельных действий по реализации своих замыслов	Формирование компетенций выбора, участия в совместной деятельности
Организация обсуждений совместной деятельности	Действие по анализу, оценке образовательного содержания совместной деятельности	Формирование знаний о своем образовании и о том, как оно должно быть организовано

Именно изменение позиции педагога как участника и организатора совместной деятельности определяет ее содержание и количество.

Для этой позиции характерны действия по организации выбора форм и способов совместной деятельности, организация разных форм занятий и рефлексии совместной деятельности.

Образовательная результативность совместного действия заключается в личностной вовлечённости участников совместной деятельности, формировании компетенций, связанных с участием в совместной деятельности, формировании знаний о своем образовании.

*Аналитическое обобщение:* типологизация образовательного содержания совместного действия педагога и ребёнка. Постановка проблемы.

Рассмотренные ситуации совместного действия можно назвать образовательными на том основании, что в них появляется совместность как предмет образования и личностное отношение к ней участников совместной деятельности. Проведенное исследование позволяет сказать, что создание педагогом образовательных ситуаций является его инициативой и необходимым условием становления нового качества совместных действий с детьми. Определение эмпирических признаков ситуаций и организуемого в них совместного действия свидетельствует об их существенном образовательном содержании и потенциале. Однако, очевидно, что новое качество совместной деятельности взрослого и детей, образовательное содержание этой деятельности носит тоже ситуативный, неустойчивый характер. На личном опыте я убедился, что ситуации, не развёрнутые в деятельности, очень быстро теряют свой образовательный потенциал, и многие дети через некоторое время высказывают уже негативное отношение к такой организации занятий, «требуют» возвращения к традиционному способу преподавания физики, результативность которого для них достаточно ясна и понятна. Следует отметить, что в ситуациях совместности только появляется как предмет образования, но не успевает стать содержанием образования. Чтобы это происходило, необходимо организовывать переход от отдельных образовательных ситуаций к проектированию совместных действий, к их образовательному содержанию. Действие, в отличие от ситуации, не может быть актом случайным и спонтанным. Конечно, как и ситуация, действие зависит от позиции педагога. Но действие должно быть обеспечено специальными средствами. И вот этот переход от ситуаций, где совместность появляется как предмет образования, к организации совместных дей-

*ствий*, в которых она *оформляется и становится* предметом образования, является для меня *ключевой проблемой* исследования. Мне *важно понять и определить условия становления совместного действия педагога и ребёнка* и развертывание его образовательного содержания (эффектов).

При этом меня интересует *полнота совместных действий и полнота условий становления его образовательного содержания*. Даже сейчас по анализу ситуаций можно видеть, что совместные действия имеют внутреннюю динамику, которая влияет и меняет образовательные эффекты и образовательное содержание. Но определение полноты совместного действия для развертывания его образовательного содержания требует дополнительного исследования.

Сейчас очевидно, что многие инновационные школы не могут «похвастаться» хорошими показателями по ЕГЭ. На основании проведенного анализа могу сказать, что в инновационных практиках, в инновационном опыте педагогов результативность образования вообще рассматривается по-другому, чем это делается в ЕГЭ. Вместе с тем осуществление моего исследования позволяют с уверенностью сказать, что в числе образовательных эффектов совместного действия изменение качества знаний, овладение компетенциями занимает важное место. Только это *другие знания и другие компетенции*, чем те, что требуются в ЕГЭ. То есть речь идёт о формировании *особого качества знаний и компетенций*. Но как и возможно ли совместить инновационные образовательные эффекты и те, что требуются для выполнения ЕГЭ? Для ответа на все эти вопросы, возникшие у меня после обобщения данных эмпирического анализа, я сделал теоретический анализ подходов к пониманию совместного действия и его образовательного содержания.

*Концептуализация эмпирической зависимости образовательных эффектов от особенностей и качества совместного действия:*

Центральным понятием, определяющим содержание образования является понятие социального опыта. По определению И.Я. Лернера, социальный опыт включает в себя четыре элемента: опыт эмоционального отношения, опыт творческой деятельности, опыт овладения разными способами деятельности и опыт усвоения культурных норм. При этом базовым элементом, определяющим качество освоения всех остальных, является усвоение культурных норм. Поэтому качество

образования в этом обуславливается *изменением норм, усвоение которых должно происходить в совместной деятельности взрослых и детей*. Отсюда предъявление норм, контроль за их исполнением и оценка качества их воспроизводства – вот перечень действий педагога при организации совместных действий по их усвоению. При этом понятие «действие» для определения содержания образования в анализируемой концепции отсутствует. Наиболее близким к нему по смыслу понятием является понятие «навык». *Навык – это бессознательное, автоматизированное действие по воспроизведению заданного алгоритма*. Поэтому основные характеристики «навыкового» действия (если так вообще можно сказать) – это:

- *отсутствие субъектной позиции* не только ученика, но даже и педагога при его организации;
- *репродуктивность*, выражающаяся в воспроизводстве алгоритмов выполнения заданий;
- *редукция знания к информации, «сведениям»*, получаемым при усвоении.

В педагогике развивающего обучения (РО) было введено понятие действия как раз для того, чтобы обсудить и различать образовательное содержание. В чём суть концепции *учебного действия* В.В. Давыдова?

Суть сформулированной В.В. Давыдовым зависимости: *изменение способа деятельности – изменение содержания образования*. Концепция *учебного действия* рассматривала именно действие и его организацию как *условие развития теоретического мышления*. Главное отличие учебного действия от навыкового – это *самостоятельность* детей в его выполнении и тем самым изменение позиции ученика в усвоении учебного материала. Учитель может запланировать много, но если в результате его действий ученик не стал сам строить и проектировать свою деятельность, никакого качественного изменения образования нет. В концепции учебного действия сформировались представления об его продуктивности: овладение культурными способами деятельности – моделирование, проектирование, исследование и т.д. Знания, формируемые при выполнении учебных действий, обладают особым качеством: они обобщаются и потому могут переноситься как способ деятельности для решения подобных задач, выступать средством самостоятельного получения новых знаний. Именно *учебная задача* и овладение способом ее постановки есть условие то-

го, что дети научаются самостоятельно выработать и спроектировать способ деятельности по её решению. А значит, у них *формируются компетенции владения деятельностного и особое качество знаний – теоретические знания*. Конечно, при организации учебного действия меняется позиция педагога: формулировка учебной задачи, актуализация проблемной ситуации и организация её рефлексии, формулировка понятий и разработка заданий, позволяющих использовать понятие как средство решения новых проблем. Как видно, по сравнению с традиционным для педагога «набором» функций по организации усвоения знаний в организации учебного действия *он уже выступает не в роли «нормировщика» деятельности, а в роли её организатора*. Однако в этой организации именно взрослому отводится роль дирижера: ведь то, какую учебную задачу будут решать дети, какой способ работы на уроке будет, каков должен быть результат занятий, решает только педагог. Дети могут *самоопределяться* в заданных границах. Концепция учебного действия обосновывает необходимость перехода от нормативно-принудительного объединения взрослых и детей к ценностно-формирующему объединению. Но в этой концепции возможность влияния детей на ее организацию, а значит, и свое образование существенно ограничены (Г.Н. Прозументова).

Концепция учебного действия получила развитие в концепции *совместного действия* В.В. Рубцова и концепции *значащего действия* Б.Д. Эльконина. В.В. Рубцов различает *совместные и учебные действия* как по продуктивности, так и по их результативности. Главное отличие заключается в том, что результатом совместных действий является не только проектирование способа решения проблемной ситуации, но и *возможность самостоятельной её формулировки*. А самостоятельная постановка проблем детьми позволяет рассматривать пробное действие уже не только как единицу развития мышления, но и как *единицу субъектности развития*, что, по мнению Б.Д. Эльконина, качественно отличает *значащее действие от учебного*.

Развитие концепции учебного действия характеризовалось и усилением внимания к *изменению типа учебной задачи*. Постепенно усиливалась идея о том, что акцент надо делать не на освоении способа деятельности, на условиях ее постановки: *проявлении разных взглядов (позиций) на одни и те же явления и феномены*.

Общими признаками действий (учебное действие В.В. Давыдова, совместное действие В.В. Рубцова, значащее действие Б.Д. Эльконина) можно считать следующие характеристики этих действий как совместных:

- ярко выраженная *организационная роль педагога в постановке учебной задачи*, способов работы, оценке ее результатов;
- необходимость для детей *самоопределения* в деятельности относительно участия в решении проблемных ситуаций, предложенных учителем;
- дифференциация детей по степени вовлеченности в решение проблемных ситуаций и соответственно по овладению способами решения учебных задач.

Вместе с тем совместное действие, выделенное мной в результате эмпирического анализа ситуаций, непохоже на охарактеризованное выше. Во-первых, позиция педагога характеризуется скорее как «участие» в совместной деятельности (Ведь он не «ведет», а «откликается», не «дает» задания, а «обуславливает» вовлеченность детей). Во-вторых, дети не «самоопределяются», но вовлекаются в совместное действие и даже его организацию. В-третьих, речь идет не о дифференциации, но о диалогизации совместной деятельности, когда «голос» каждого участника и разные позиции оказываются взаимодополнительными (Г.Н. Прокументова). В этой связи можно говорить об *образовательном совместном действии*, в котором педагог выступает не только в роли *организатора* совместной деятельности, но и в *роли её участника*. И о том, что именно это обуславливает для детей возможность определять содержание своих действий, их последовательность, участвовать в оценке их результативности. Поэтому необходимо изучить особенности организации такого совместного действия, установить характеристики его образовательного содержания. А главное – определить условия его осуществления и развертывания в практике.

#### 4.2. Открытое совместное действие педагога и ребенка как образовательная инновация

**Контекст исследования.** В настоящее время, когда говорят об изменениях в современном образовании, часто используют слово «от-

крытый»: «открытое образовательное пространство», «открытое образование», «открытость педагога» и т.п. Так, в «Проекте профессионального стандарта педагогической деятельности» в качестве базовой компетентности будущего педагога в разделе «Личностные качества» зафиксирована открытость педагога к принятию других позиций и точек зрения: педагог интересуется мнением других, готов их поддерживать, гибко реагировать на высказывания ученика. Это означает, что слово «открытость» применительно к педагогу понимается как его личностное качество, необходимое для жизни в условиях открытого общества.

Меня интересует открытость как качественная характеристика профессиональной деятельности педагога. Тема моей докторской диссертации «Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе». Выполняя это исследование, анализируя работы К. Роджерса, А. Маслоу, Э. Шострома, М. Монтессори, Ш. Амонашвили, Э. Ильенкова, Б. Эльконина, мы установили, что открытость педагога понимается как установление помогающих отношений с ребенком, когда педагог способствует личностному росту и развитию ребенка. Такой педагог ослабляет «руководящее усилие», как только почувствует малейшее проявление активности ребенка, создает вокруг ребенка «атмосферу принятия». Эти помогающие, или посреднические, отношения с ребенком проявляются в «сопереживающем понимании», позитивном отношении к ребенку, в искренности и естественности взрослого перед ребенком.

В моем диссертационном исследовании установлены особенности и содержание открытого, закрытого и обращенного совместных действий, раскрыты особенности позиции педагога в каждом типе совместного действия, рассмотрены их образовательные результаты и эффекты. При этом мною установлено, что эффекты и результаты использования педагогами открытого совместного действия впечатляющие. Это развитие у детей образовательных (внутренних) мотивов и реальных способов личного и коллективного инициирования; усиление востребованности открытого действия у детей и педагогов и его распространенности как реального в образовательной практике; изменение позиции педагогов в сторону усиления его открытости и обращенности к ребенку как значимому и влиятельному участнику совместной деятельности. Более того, в моем диссертационном исследовании

довании показано, что наибольшие образовательные эффекты возникают при соединении и сочетании разных типов совместных действий. Так, оценка состояния качества совместной деятельности в начальной школе показывает, что востребованность детьми открытого совместного действия явно опережает другие при примерно одинаковом соотношении разных действий как реальных. Результаты анкетирования педагогов по опроснику «Моя деятельность на уроке» за три года (2003–2005) показывают, что ослабевает перевес действий педагога в модели закрытого по сравнению с обращенным и закрытым, что педагоги наиболее успешно осваивают действия по организации эмоциональной вовлеченности детей в совместную деятельность («свободно выражаю свои чувства, помогаю детям проявлять их переживания, организую ситуации эмоционального погружения, учу детей слышать друг друга»); слабее освоены действия, связанные с инициированной вовлеченностью (разрабатываю с детьми проект урока, создаю ситуацию проявления детских инициатив).

В диссертационном исследовании нами были установлены характеристики открытого совместного действия: вовлечение всех участников в разработку целей совместной деятельности, распределение их функций, позиций, ролей, построение способов соорганизации и коммуникации, принятие участниками друг друга как равных и разных субъектов совместной деятельности и др. Однако в диссертации не удалось, во-первых, выделить эмпирические признаки открытого совместного действия, которые делают это действие опознаваемым и отличимым от закрытого и обращенного; во-вторых, выявить, что обуславливает это действие и его становление, на каких зависимостях оно строится, от чего зависит обращенность педагогов к этому действию; в-третьих, понять, как связана реальность открытого совместного действия с вовлеченностью педагога в образовательные инновации, в построение образовательной реальности, другими словами, насколько это действие становится реальным и характеризует реальную деятельность педагога. Я, конечно, понимаю и допускаю, что к организации открытого совместного действия с детьми должна быть некоторая «предрасположенность» педагога, какие-то личностные особенности человека и «открытости». Однако я работаю преподавателем высшей школы (веду курс методики), разрабатываю образовательные программы для начальной школы как программы развития педагогов, поэтому меня больше инте-

ресует, можно ли и как влиять на становление и овладение открытым совместным действием педагогов и детей.

Итак, задачи моего исследования заключаются в следующем: установить эмпирические признаки открытого совместного действия и типизировать их, что позволит опознавать такое действие в практике работы педагогов с детьми. Особое внимание я хочу уделить тому, чтобы понять, существует ли связь между качеством совместного действия и вовлеченностью педагогов в реальные изменения образовательной практики, в построение образовательной реальности.

***Реконструкция инновационного опыта построения педагогом открытого действия.***

***Контекст места исследования.*** Я работаю в Школе совместной деятельности с 1992 г. Все это время мы с педагогами пытаемся создать начальную школу, ориентированную на организацию открытого совместного действия, в котором педагоги и дети представляются его значимыми участниками, реально влияющими на задачи, содержание, формы совместного действия. Сначала мы с педагогами овладевали отдельными приемами «ненасильственного» вовлечения детей в совместную деятельность, затем осваивали разные модели ее организации, пробовали создавать новые «авторские» формы порождения и актуализации личного опыта участников совместной деятельности. Потом появилась образовательная программа «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка», в которой мы выделили открытое действие в качестве базовой единицы содержания образования в начальной школе. В настоящее время нас интересуют вопросы организации совместного действия как образовательной технологии: поиск, апробация и реализация технологии организации открытого совместного действия. Поэтому актуализируется наш исследовательский интерес к выявлению эмпирических признаков открытого совместного действия педагога и ребенка, к условиям его организации и последствиям. Для этого осуществляется реконструкция ситуаций появления открытого действия.

***Ситуация «Двойная ошибка, или чего и кого боится учитель на уроке?».*** Идет урок русского языка во 2-м классе на тему «Повторение знаний о предложении. Нахождение главных и второстепенных членов предложения». Учитель предлагает детям составить предложение со словом «огород». Дети придумывают предложение «В огороде рас-

тут овощи», которое записывается ученицей на доске; в нем девочка бойко и уверенно находит подлежащее и сказуемое (что? овощи – это подлежащее, овощи что делают? растут – сказуемое). Ободренная ситуацией успеха, учительница предлагает составить еще одно предложение. Дети записывают предложение: «С огорода собрали овощи» и так же разбирают его на доске. (Примечание: предложение оказалось односоставным (учительница этого не заметила). Программа 2-го класса не предусматривает разбор таких предложений; но если у детей сформирован правильный способ действия, они могут обнаружить, что в предложении нет подлежащего). Девочка у доски опять бойко и уверенно разбирает предложение и подчеркивает слова (что? овощи – это подлежащее, овощи (что сделали?) собрали – это сказуемое), остальные дети подчеркивают слова в тетради.

Я наблюдаю за учителем (она стоит у двери и контролирует работу ученика у доски). Замечаю, что выражение лица учителя меняется (на нем даже появляются красные пятна); педагог «прозревает»: он понимает, что допустил грубую методическую ошибку (дал детям «не то» предложение для разбора) и тем самым спровоцировал ошибку. Видимо, в какие-то доли секунды, она принимает решение – «проскочить» это трудное место в уроке («авось, не заметят дети и учителя, присутствующие на уроке, а если и заметят, то потом как-нибудь оправдаюсь»). Однако принятие решения затягивается, возникает некоторое замешательство... И тут я рискнула вмешаться в урок. В тот момент, когда девочка у доски уже кладет мел, я громко говорю с последней парты: «Ребята, посмотрите внимательно на это предложение: получается, что овощи сами себя собрали?» Возникает долгая пауза...

Краем глаза вижу, что лицо у учителя уже багровое: она сильно испугана, т.к. ей не удалось «проскочить» это трудное место, ее ошибка замечена коллегами, а значит, последует «наказание». Выдержав паузу, пытаюсь помочь учителю и говорю: «Ребята, Е.В. специально дала вам такое предложение. Это предложение – «ловушка», в которую вы и попались. Ну-ка, посмотрите внимательно, в чем здесь «ловушка»? Вижу, что учительница понемногу успокаивается, но страх ее еще полностью не отпустил, теперь она боится другого: смогут ли дети увидеть, что в предложении нет подлежащего? В классе оживление: дети ерзают, шепчутся и обнаруживают, что в этом предложении есть только сказуемое. Учитель, сбросив оцепенение,

говорит: «Оказывается, ребята, бывают и такие предложения» и предлагает девочке стереть ошибку на доске. Казалось бы, все благополучно завершилось, однако раздаётся возмущенный возглас остальных детей, которые не могут так же «стереть» ошибку в своих тетрадях: «А нам что делать?!». Этот крик души, однако, игнорируется учителем, которая уже быстро предлагает детям другое учебное задание. Я не рискую больше вмешиваться в урок.

*Аналитический комментарий.* Что же произошло на уроке? Я так понимаю, что у учителя была конкретная схема (план, алгоритм) учебной работы, которая «по ходу» дала сбой, т.к. в нее попала «чужеродная деталь» – необычное, нестандартное для разбора предложение. При этом пока схема урока работала, дети не были реально вовлечены в совместную деятельность. Точнее, были вовлечены: они просто выполняли привычные задания, которые «давал» им учитель. Сам учитель был спокоен, уверен в себе, свободно перемещался по классу, даже «покрикивал» на детей, если снижался темп работы. Темпа он и требовал прежде всего. Но когда произошел сбой (поломка схемы) учитель оказался совершенно беспомощным в плане выбора стратегии дальнейшего поведения: он сильно испугался и растерялся. Что же так сильно испугало учителя? Мне кажется, что испугался учитель «незапланированного действия», которое возникло из-за участия и вмешательства детей в урок: «И зачем я предложила детям придумать «предложения, лучше бы дала им свои, тогда бы этого казуса не случилось?»). Получается, что, обратившись к детям, учитель открылся и сразу оказался незащищенным: уже не только он, но и дети участвовали в организации урока. До тех пор пока учитель руководит всем происходящим на уроке, он спокоен и защищен. Но если он допустил детей к организации их совместной деятельности, то он уже не может ею руководить и лишается статусной должностной защиты. А дети ведь обязательно что-нибудь «нарушат», если станут участвовать в уроке.

И то, что учитель не мог адекватно реагировать на вмешательство детей, впал в «состояние шока» и растерянности, которое еще и усугубилось моим вмешательством и участием, говорит о том, что он совсем не готов быть «открытым». Так и хочется спросить педагога: «Чего же Вы так сильно испугались? Предложения, которое не соответствует программным требованиям? Но ведь Вы же сами учили де-

тей, как действовать, чтобы найти в предложении главные члены. И если Вы делали это правильно, значит, Ваши ученики справятся с любым предложением (обычным и необычным), главное, помочь им увидеть эту необычность». Теперь мне кажется, что ситуация растерянности, испуга, страха случилась потому, что «сломался» привычный способ организации совместной деятельности, который всегда использовал учитель: он не привык, чтобы дети участвовали, тем более вмешивались, влияли. Он боится как раз этого участия и влияния. И эта ситуация, которую я сейчас обсуждаю, показывает как раз признаки закрытого действия педагога: участие детей в организации урока педагог допускает только в предложенных им самим границах и алгоритмах. Поэтому любое «несовпадение» детей и учителя оказывается «непереносимой» ситуацией, что и говорит не только о психологической, но и о профессиональной неготовности к организации открытого совместного действия, более того, и о невозможности такого действия. Получается, что закрытость совместного действия – это не только страх за детей (не смогут, не поймут, не справятся, ошибутся), но и страх за себя (а правильно ли я учила их, может быть, надо было делать это по-другому?). Поэтому для избегания подобных страхов педагог в закрытой позиции будет блокировать, игнорировать даже малейшие всплески детской инициативности, с которой он не знает, что делать и которой он откровенно пугается, т.к. становится незащищенным в своей открытости.

*Ситуация «Риск – благородное дело, или чего не боится учитель?».* Занятия в 1-м классе по курсу «Введение в школьную жизнь» (третий учебный день в жизни детей). К данному моменту дети уже имеют представление о разных способах работы (вместе, один, в паре). Учитель дает на каждую парту по четыре палочки и предлагает детям сложить ромб. Работать надо парами. После выполнения задания просит детей, рассказать, как они договаривались в паре. Дети «делятся» своими способами работы в паре. Например: «Я не знала, как делать ромб, а Богдан знал, он делал, а я смотрела», «Мы разделили палочки поровну и сложили фигуру: один – верх, другой – низ».

После этого учитель изображает на доске новую фигуру (совок) и предлагает сложить ее в паре. Примечание: для составления фигуры нужны 5 палочек, а у пары их только 4; учителю важно увидеть, как будут действовать дети в ситуации затруднения. Дети начинают рабо-

тать, нарастает шум, раздаются крики с мест «Не получится, не хватает одной палочки!». Учитель спокоен, невозмутим: «Все согласны, что не получится? (Да!) А вот у одной пары получилось («Как?! Не может быть?!). Подойдите, посмотрите и убедитесь сами (куда идти, учитель не говорит)». Начинается хаотичное передвижение детей по классу. Обнаруживается, что «одна парта дала другой парте свою палочку». Учитель обращает внимание детей на новый способ работы. Делается вывод, что «если чего-то не хватает, одна пара может дать другой. Значит, можно работать парой, а можно кучкой, командой». После этого открытия вместе решают наградить Алену, которая первой догадалась о возможном объединении усилий, ей присваивают почетное звание «первооткрыватель работы в группе». Теперь учитель организует «учебный режим»: показывает, как сесть для групповой работы, как просигнализировать об окончании работы и т.п.

*Аналитический комментарий.* Реконструируя совместную деятельность педагога и детей в этой ситуации, я думаю о том, что их взаимодействие строится совсем по-другому, чем в предыдущем случае, несмотря на то, что это всего третий учебный день (!) в жизни детей. Первое, что я отмечаю, – учитель постоянно обращается к детям по поводу того, что происходит «здесь и сейчас»: «поделитесь, как вы договаривались в паре», «объясните, как еще можно работать?». Здесь нет прямого, направленного обучения, т.е. педагог не говорит «сделайте то-то и так-то». Создается ощущение, что учитель отходит в сторону, предоставляет детям возможность не только сделать что-то самим (сложить ромб, совок из палочек), но и участвовать в организации совместной деятельности. Очевидно, что дети участвуют по-разному, но они сами «складывают» разные способы совместной деятельности, сами ее организуют. После этого организация ими совместного действия становится предметом обсуждения с педагогом. Педагог движется не впереди детей (объясняя, показывая, требуя), а как бы вслед за тем, что делают дети, давая им возможность сделать что-то самостоятельно, а затем организует ситуацию понимания совместной деятельности (что и как мы делали).

Учитель совершенно спокойно организует ситуацию практического затруднения в совместной деятельности, которая развивается естественным образом. Детям дается возможность самим справиться с ситуацией затруднения. У него, кажется, совсем нет страха («а вдруг никто не дога-

дается, что можно поделиться друг с другом палочками? вдруг сильно расшумятся, и я их потом “не соберу” и т.п.)). Он ведет себя как наблюдатель, фиксирующий детские догадки, как один из участников совместной деятельности, доверяя детям («они смогут», «у них получится», «кто-нибудь обязательно догадается»). А затем направляет внимание и организует понимание всеми этой «точки» догадки-озарения, давая возможность понять, почему невыполнимое задание стало вдруг выполнимо и помогает сформулировать открытие о новом способе взаимодействия. Получается, что главное для учителя – это особый предмет образования, которым является совместная деятельность: дети вместе с педагогом строят, организуют, обсуждают свою совместную деятельность и ее возможности для решения учебных задач. Это помогает открыть совместную деятельность как предмет общей заботы. Важно и то, что педагог подчеркивает, что авторами этого открытия являются сами дети, что они могут учить друг друга, помогать друг другу и стать «первооткрывателями» новых способов совместной работы.

Меня, конечно, очень интересуют психологическое состояние и поведение педагога в этой ситуации. Он спокоен, уверен в детях и в себе, сам говорит очень мало, постоянно перемещается по классу, наблюдая за работой детей. Он действует не через прямые указания как руководитель и начальник, а опосредованно. При этом видно, что у него нет жесткой схемы ведения занятия: он действует по формуле: «если дети... то я... и тогда дети...». Дети очень свободны: они не похожи на обычных первоклашек, которые сидят за партой в позе исполнительного школяра: выпрямив спину, сложив руки на парте, внимательно слушая учителя. Дети в этом классе легко идут на контакт с учителем и одноклассниками, перемещаются в пространстве класса, не боятся пробовать что-то новое, даже без помощи учителя. Причем совершенно очевидно, что такое поведение и действия детей, незапланированная детская активность обуславливаются и специально создаются педагогом: ситуациями практического затруднения, невыполнимого (старыми способами) задания, коммуникативной, игровой, эмоциональной вовлеченности детей в урок и др. Все это способствует тому, что ребенок (даже если он в школе всего третий день) начинает активно участвовать в организации совместной деятельности на уроке.

*Аналитическое обобщение: эмпирические признаки открытого совместного действия взрослого и детей. Реконструкция представ-*

ляемого материала дает возможность проявить и обозначить некоторые эмпирические признаки открытого совместного действия как признаки участия детей в совместной деятельности. Об участии говорит особое пространство совместного действия: дети свободно передвигаются по классу, «схватывают» свое место в физическом пространстве класса; отсутствуют границы, запрещения и статические позы, типичные для «школяра». В чем же участвуют дети на уроке? Не в выполнении учебных заданий, а в организации совместной деятельности, которую они вместе с педагогом строят, создают, обсуждают. К признакам участия можно отнести и то, что у открытого совместного действия много влиятельных лиц: оно определяется не монополией учителя, а влиянием на него многих и разных субъектов, среди которых нет статусного доминирования одного. Участника невозможно назначить: им становятся с помощью равных возможностей для этого. Другими словами, в открытом совместном действии нет учебной, функциональной дифференциации, а есть равные возможности для того, чтобы дети и педагог стали его участниками, влияющими на организацию, построение совместной деятельности.

Попробуем проявить эмпирические признаки по конкретным (реальным, наблюдаемым) действиям участников. *Педагог* как участник совместной деятельности а) предоставляет детям возможность свободно высказывать свои мнения, суждения, задавать вопросы, перемещаться по классу; б) постоянно обращается к детям, к их мнениям, высказываниям, вопросам, т.е. к их пониманию; в) допускает неожиданности и «нарушения» детей в ходе урока; г) организует «зоны» и ситуации неопределенности как место для участия, вынуждающее ребенка выбирать (задания, способы работы, партнеров и т.п.) и преодолевать затруднения (интеллектуальные, коммуникативные, эмоциональные); д) создает разнообразные ситуации вовлеченности: сопереживания, игры, пробы, коммуникативного взаимодействия, практического и интеллектуального затруднения и др. *Дети* как участники совместной деятельности а) свободно говорят, высказывают свои мысли, переживания, задают вопросы, свободно перемещаются по классу; б) слушают других, проявляют заинтересованность в мнениях, переживаниях, действиях других участников; в) сами предлагают учебные задания, вопросы, темы, способы действия; г) выбирают из предложенного другими, обсуждают, что и как будут делать и что

получилось; д) пробуют (экспериментируют, сами «складывают» разные способы совместной деятельности), учат, помогают друг другу.

*Аналитическое обобщение типичных признаков, характеризующих открытое совместное действие.* Таким образом, мы можем сгруппировать выявленные эмпирические признаки открытого совместного действия по следующим основаниям: 1) признаки участия как общие (отсутствие границ, запретов, статических поз, статусного доминирования одного, свободное перемещение, равные возможности у всех, множественность влиятельных лиц); 2) действия участников: а) педагог предоставляет..., обращается..., допускает..., организует..., создает...; б) дети свободно высказываются..., проявляют заинтересованность..., сами предлагают..., выбирают..., пробуют...; 3) признаки вовлеченности участников в совместную деятельность: уровень участия и уровень влияния. Участие как уровень вовлеченности в совместную деятельность – это предрасположенность, готовность, желание, сопереживание, а влияние как более высокий уровень вовлеченности – это возможность детей влиять на происходящее на уроке, строить совместное действие с педагогом и друг другом. Например, уровень участия проявляется в эмоционально-коммуникативном вживании в пространство совместной деятельности, в том числе и физическое, в действиях, осуществляемых вместе с педагогом (совместное планирование хода урока или его фрагмента, совместная выработка критериев оценки, совместное вычленение учебных затруднений и т.п.). Уровень влияния детей на совместную деятельность – это пробуждение их инициатив, т.е. проявление заинтересованности в мнениях и действиях других участников, выполнение пробных, поисковых совместных действий, обсуждение их «последствий», фиксация «открытий».

Обнаружение двух уровней вовлеченности (участия и влияния) позволяет нам сделать предположение, что действия педагога по организации вовлечения детей в совместную деятельность можно представить как достаточные и необходимые. Достаточные действия обуславливают саму возможность вовлечения детей в совместную деятельность – то, что педагог разрешает детям делать на уроке (без этого просто не случится открытого совместного действия), а необходимые – те, которые направлены на организацию совместной деятельности, они требуют дальнейших усилий и напряжений педагога, вызванных самим присутствием детей на уроке. Например, для участия

детей в совместной деятельности педагогу *достаточно* позволить детям свободно высказываться, задавать вопросы друг другу и учителю, спорить (друг с другом и учителем), не навязывать, а предлагать детям то, что можно сделать на уроке. Однако если этим ограничиться, дети поймут, что им многое разрешено (много «свобод»), но пользоваться этими свободами для собственного образования они не научатся. Поэтому для участия детей в совместной деятельности педагогу *необходимо* создавать специальные и разные ситуации эмоциональной, игровой, коммуникативной и интеллектуальной вовлеченности детей в совместную деятельность, «зоны неопределенности», которые заполнятся детской активностью и инициативностью, не просто слышать детей, а работать с их репликами. Для организации влияния детей на совместную деятельность педагогу *достаточно* слушать детей, спокойно реагировать на неожиданные повороты в уроке, вызванные присутствием детей, разрешить детям делать то, что для них значимо и интересно. Педагогу *необходимо* поддерживать и развивать инициативные действия детей, предоставляя для этого «рабочие материалы», адекватно реагировать на изменения в ходе урока, организуя в уроке специальные «места» детского влияния.

Попробуем изобразить 3 перечисленные группы признаков в виде схемы.



**Аналитическое обобщение:** зависимости, определяющие открытое совместное действие. Изобразим в виде таблицы эмпирически фиксируемую зависимость, позволяющую понять, как организуется педагогом вовлеченность детей в совместную деятельность.

#### 4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Т а б л и ц а 1

Эмпирическая зависимость вовлеченности детей от действий педагога по организации совместной деятельности

Дети участвуют в совместной деятельности	Проявленность		Достаточные действия педагога	Проявленность		Необходимые действия педагога
	Да	Нет		Да	Нет	
Свободно говорят, выражают свои мысли и переживания, свободно перемещаются по классу. Слушают других, задают вопросы, проявляют заинтересованность в других участниках. Предлагают отдельные задания (способы работы), обсуждают с учителем ход урока или его фрагмента			Предоставляет детям возможность свободно высказываться, задавать вопросы, перемещаться по классу, спорить с ним, выслушивает детей с принимающей реакцией; не навязывает, а предлагает детям, что можно сделать на уроке			Создает ситуации эмоциональной, игровой, коммуникативной и интеллектуальной вовлеченности детей. Совместно с детьми планирует ход урока или его фрагмента; не просто слышит детей, а работает с их репликами; организует физическое пространство как насыщенное и динамичное
Дети влияют на совместную деятельность	Проявленность		Достаточные действия педагога	Проявленность		Необходимые действия педагога
	Да	Нет		Да	Нет	
Выбирают из предложенного другими; обсуждают, что и как будут делать и что получилось; сами предлагают (вопросы, темы, задания, способы работы) и включаются в их реализацию; пробуют, экспериментируют, помогают друг другу, оформляют «открытия» (новых знаний и способов действий)			Постоянно обращается к детям, к их пониманию. Допускает неожиданности, вызванные присутствием детей на уроке, и адекватно реагирует на них, разрешает им делать то, что значимо и интересно			Организует ситуации неопределенности как места участия (ситуации эмоционального, коммуникативного, практического и интеллектуального затруднения и их преодоления); создает ситуации вовлеченности: сопереживания, игры, пробы, поиска, взаимодействия. Организует и поддерживает инициативные действия детей, предоставляет «материалы» для их реализации

Итак, для участия детей в совместной деятельности достаточными действиями педагога являются: предоставляет, выслушивает, предлагает, а необходимыми: создает ситуации вовлеченности, совместно планирует, организует пространство. Для обеспечения влияния детей на совместную деятельность достаточными действиями педагога являются: постоянно обращается, допускает, разрешает, а необходимыми: организует ситуации неопределенности, вовлеченности, организует и поддерживает инициативы детей.

*Типизация выявленных признаков и зависимостей.* Обсуждаемые нами ситуации представляют описание случаев Школе совместной деятельности (МОУ СОШ № 49 г. Томска), в практике которой совместная деятельность взрослых и детей концептуально обоснована. Нам же важно понять, являются ли выявленные нами эмпирические признаки открытого совместного действия типичными для деятельности других педагогов, можно ли наблюдать в их деятельности и признаки, и зависимости. Кроме того, важно понять, касаются ли эти признаки взаимодействия взрослых и детей только в начальной школе или являются общими для детей любого возраста и связанными не столько с их возрастными особенностями, сколько с деятельностью педагога. Поэтому мы отобрали для анализа материалы, следующие извечному принципу противопоставления «физики – лирики». *Первая ситуация* представлена Н.В. Волковой, преподавателем филологического факультета Бийского педагогического университета, заведующей педагогической практикой студентов на факультете. Она описывает опыт организации проведения летней Гуманитарной школы, участниками которой являются старшеклассники, студенты и преподаватели филологического факультета. *Вторая ситуация* описана С.Н. Колпаковым, учителем физики МОУ СОШ № 49 г. Томска; она представляет фрагмент урока-погружения в тему «Модель. Идеальный газ как модель». Проанализируем эти ситуации на предмет устойчивости, повторяемости, а значит, типичности выявленных признаков открытого совместного действия.

*Материалы Н.В. Волковой  
(«от героя-одиночки к совместному проектированию»)*

Описывая опыт проведения первой Гуманитарной школы, как опыт пробного действия, автор подчеркивает, что «спровоцировать

активность» участников было очень сложно, т.к. она сама «еще не очень понимала, чем можно завлечь и соблазнить». Это собственное непонимание вынудило автора занять позицию руководителя в организации совместной деятельности по проведению Школы: «привлечения участников к подготовке Школы не получилось»; «коллективного проекта программы первой Школы не получилось»; «Я сама составила программу так, как поняла идею». Основным содержанием деятельности автора в позиции руководителя стало решение организационных вопросов (комплектование детских групп, составление расписания, подбор вожатых и преподавателей). Интересно, что руководитель во многом ведет себя, как «агитатор», который личным примером и воодушевлением без глубокого понимания смысла действия («герой-одиночка») не пытается найти единомышленников: «Я сама составляла программу... поэтому начала агитацию среди преподавателей филологического факультета».

Однако когда Школа зажила собственной жизнью, видимо, сама ее необычность и новизна для взрослых и детей «спровоцировала» ростки открытого действия: «Для каждой группы дети определили направление деятельности». Переход автора в рефлексивно-наблюдательную позицию помог понять, «что для всех в этой Школе интересно разное». Студенты-вожатые поняли, что «здесь было необходимо полное сближение с детьми, невозможно общаться авторитарно, можно получить другой опыт общения с детьми». Школьники поняли, что они «здесь учились, но как-то по-другому, не так как в обычной школе».

Описывая опыт проведения второй летней Школы, автор подчеркивает, что теперь «разработка проекта Школы уже проходила совместно: преподаватели, студенты, дети». Можно предположить, что опыт такого проектирования был для участников не менее значим, чем сама жизнь Школы. «Главное в первом проектировании – это совместная деятельность студентов и детей, которая формировала эмоциональный настрой, интерес, значимость ожидания летней Школы». Такой ход был определен изменением позиции самого автора: она стала более открытой, т.е. обращенной к разным участникам совместной деятельности: «Во второй летней Школе для меня организационные вопросы уже не имели такого значения, как прежде. Я обратила внимание на новое качество Школы». Студенты приобрели новый

опыт «сближения с детьми («чем более разные дети объединены вместе, тем более интересно общаться с ними), а дети сделали открытие: «никто не заставляет учиться – самой хочется»).

Сравним, какие ключевые слова использованы автором при описании первой и второй Школ:

Таблица 2

**Ключевые слова, характеризующие вовлеченность в совместную деятельность**

Не очень понимала Привлечения участников не получилось Коллективного проекта не получилось Сама составила Начала агитацию	Дети определили направления Сближение с детьми Учились по-другому Разработка проекта проходила совместно Новое качество Школы Настрой, интерес, значимость ожидания Не заставляют учиться
---	---

С опорой на данные ключевые слова попробуем определить эмпирические признаки позиции педагога при построении открытого совместного действия.

Таблица 3

**Эмпирические признаки позиции педагога в открытом совместном действии**

Эмпирические признаки открытого совместного действия	Их проявленность	
	1-я школа	2-я школа
1. Общие признаки участия (отсутствие запретов, свобода, равные возможности)	⊥	+
2. Действия участников:		
2.1. Педагог предоставляет, обращается, допускает, организует, создает	-	⊥
2.2. Дети высказываются, заинтересовываются, предлагают, выбирают	⊥	+
3. Уровни вовлеченности (необходимые действия педагога):		
3.1. Уровень участия. Педагог:		
– создает ситуации разной вовлеченности;	-	+
– совместно с детьми планирует	-	+
3.2. Уровень влияния. Педагог:		
– организует ситуации неопределенности;	●	●
– создает ситуации соперничества, игры, поиска, пробы, взаимодействия;	-	⊥
– организует и поддерживает детские инициативы	●	●

Условные обозначения:

«+» – признак проявлен в полной мере;

«+» – признак проявлен недостаточно;

«-» – признак не проявлен;

«●» – признак не наблюдаем из-за специфики описания ситуации.

Анализ ключевых слов и проявленности эмпирических признаков показывает, что «открытость» совместного действия становится реальной только при изменении позиции педагога. Низкая результативность первой Гуманитарной школы была вызвана руководящей позицией ее автора, который действовал по привычной схеме: составила... сагитировала... распределила... воодушевила личным примером. Деятельность педагога в такой позиции оказывается нерефлексивной («не очень понимала») и непроектной («коллективного проекта не получилось»). Однако некоторая проявленность общих признаков участия и соответствующие действия студентов и старшеклассников (в частности, их высказывания по итогам первой Школы) помогли автору понять, что нужно менять способ действия.

Основанием для закрытого совместного действия и позиции руководителя явилось противоречие между желанием Н.В. «Спровоцировать активность» участников Школы и непониманием ею смысла этой «провокации» для всех и каждого. Сделанное в результате рефлексивного анализа открытие по поводу того, что Школа – это соорганизация разных интересов участников и пространство нового опыта совместной деятельности, привело к изменению позиции Н.В.: она стала организатором коллективного проектирования второй летней Школы. В результате изменилась позиция других участников: «эмоциональный настрой, интерес, значимость и совместная деятельность», когда «никто не заставляет учиться, – самой хочется», когда интересно общаться и быть вместе.

При описании второй Школы в полной мере проявляются общие признаки участия, а также необходимые («созидательно-организующие») действия самого автора и педагогов (преподавателей вуза). Другими словами, педагоги непосредственно вовлекаются в процесс создания Школы, проявляются другие участники (много и разные) с равными возможностями влияния, реализуются их инициативы. Итак, будучи вовлеченным в создание первой Школы, автор пробует закрытое совместное действие и не получает желаемых результатов. Только

переход в открытую позицию с видением разных и равных участников позволил выстроить другую, событийную Школу и добиться удовлетворения.

*Материалы С.Н. Колпакова, учителя физики.* Особенность ситуации состоит в том, что в разгар беседы учителя с классом неожиданно прозвучал открытый детский вопрос: «А что появляется сначала: модель или реальный объект?». Этот вопрос «зажег» остальных ребят: «Дети начали спорить, высказывать свои предположения... и урок вдруг сам стал спонтанно развиваться». Такое бурное обсуждение (практически без учителя: «...мне даже пришлось отойти из центра класса в сторону и оттуда наблюдать...») было спровоцировано неожиданностью, незапланированностью вопроса не только для детей, но и для педагога.

«Неожиданная открытость» детского вопроса (или «открытая неожиданность») ликвидировала статусное доминирование учителя и сделала детей и педагога равными и «разными» участниками обсуждения: «Когда я пытался вступить в разговор со своими версиями, со мной так же спорили и не соглашались». Другой особенностью стала обращенность вопроса не к учителю, а в пространство класса: «Он (вопрос) вообще не имел индивидуального адресата. Готовность педагога принять такой вопрос вылилась не в его явное или скрытое игнорирование («Это не имеет отношения к нашей теме»; «Интересно, но у нас сегодня другие цели» и т.п.), а в поддержку совместного обсуждения, в котором все были равными участниками с равными возможностями влияния на происходящее. В результате на уроке родилась другая предметность: «предметом размышления стала не физика, а деятельность, точнее, наша совместная деятельность, случившаяся на уроке».

Выделим ключевые слова, используемые автором при описании действий детей и педагога. В третий столбик включим слова, характеризующие качество совместной деятельности.

Проанализируем проявленность эмпирических признаков открытого совместного действия взрослого и детей в данной ситуации.

#### 4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Таблица 4

##### Эмпирические признаки вовлеченности в совместную деятельность

Дети	Педагог	Совместная деятельность
Прозвучал вопрос	Пришлось отойти из центра класса	Вопрос был обращен в пространство класса
Начали спорить, высказывать... приводить аргументы	Как бы перестал быть учителем	Урок сам стал развиваться
Не воспринимают учителя в роли	Пытался вступать, со мной так же спорили	Любой ответ будет правильным
Про автора вопроса тоже «забыли»	Вынужден был стать одним из участников	Предметом размышления стала не физика, а деятельность; стали думать вместе

Таблица 5

##### Эмпирические признаки открытого совместного действия

Эмпирические признаки открытого совместного действия	Их проявленность
1. Общие признаки участия (отсутствие запретов...)	+
2. По действия участников	
2.1. Педагог предоставляет, обращается, допускает...	+
2.2. Дети высказываются, интересуются...	+
3. По уровням вовлеченности	
3.1а) уровень участия (достаточные действия педагога):	
– предоставляет детям возможность свободно высказываться, спорить с ним;	+
– выслушивает с принимаемой реакцией;	+
– не навязывает, а предлагает	+
3.1б) уровень участия (необходимые действия педагога):	
– создает ситуации разной вовлеченности;	⊥
– совместно с детьми планирует;	●
– работает с детскими репликами	⊥
3.2а) Уровень влияния (достаточные действия педагога):	
– постоянно обращается к детям, к их пониманию;	+
– допускает неожиданности на уроке и адекватно на них реагирует;	+
– разрешает делать то, что значимо для детей	⊥
3.2б) Уровень влияния (необходимые действия):	
– организует ситуации неопределенности;	–
– создает ситуации сопереживания, пробы, поиска, взаимодействия;	⊥
– организует и поддерживает инициативные действия детей	●

Условные обозначения те же, что и в табл. 3.

Как видно из таблицы, сильно проявлены общие признаки участия и те, которые характеризует действия взрослого и детей. Однако это обеспечивается в основном достаточными («разрешительно-позволяющими») действиями педагога, а необходимые («созидательно-организующие») действия либо слабо проявлены, либо «не схватываются» из-за особенностей самого описания. Это означает, что педагог уже делает серьезный шаг в направлении изменения позиции в совместной деятельности с детьми, результатом чего является акт педагогической рефлексии в виде целой «обоймы» вопросов: «Что происходит в совместной деятельности?»; «Что делать, когда прямо на глазах появляются, рождаются разные версии?»; «Как вести себя педагогу, лишённому функции вещателя информации?»; «Каким образом совместность... связана с содержанием другого предмета (физики)?». Теперь нужно сделать более сложный шаг: организовать такую образовательную практику, в которой «возникновение ситуации совместности будет опосредовано какими-то особыми специальными педагогическими действиями» (в нашем понимании это и есть необходимые действия педагога). В противном случае педагог станет вечным «ожидателем» новой спонтанной ситуации открытого совместного действия.

*Постановка проблемы.* Проанализированные нами ситуации с точки зрения проявленности в них эмпирических признаков открытого совместного действия взрослого и ребенка позволяют зафиксировать следующее. Закрытое совместное действие обуславливается не только привычной (и поэтому удобной) схемой поведения педагога «я учу, а ребенок обучается», но и отсутствием рефлексии собственного действия, т.е. понимания, что, как и зачем я делаю. Как только педагог начинает делать рефлексивные остановки, в которых он обсуждает с детьми и самим собой, что случилось, в его деятельности начинают проявляться «мерцающие» признаки открытого совместного действия. Только переход педагога в новую открытую позицию позволит ему не только увидеть эти «мерцающие» признаки и понять, почему они случились, но и начать организовать особые ситуации, их катализирующие. Установленные нами зависимости убеждают в том, что эта новая позиция, а значит, реальность открытого совместного действия, обеспечивается совокупностью достаточных и необходимых действий педагога, реализующих уровень

участия детей в совместной деятельности и уровень их влияния на совместную деятельность.

Переход педагога в новую позицию актуализирует его профессиональный выбор: чего я хочу. Постоянно действовать по привычной схеме, не думая о том, что делать, или попробовать эту схему сломать? Постоянно бояться, что урок даст сбой из-за детской непредсказуемости или принять как должное эти неожиданные повороты, которые делают урок живым и значимым для ребенка, а со временем научиться эти «повороты» специально организовывать? Все делать самому или организовать работу таким образом, чтобы каждый почувствовал себя реальным и значимым участником совместной деятельности? Ответ очевиден, и тем не менее открытое совместное действие взрослого и ребенка по-прежнему широко не распространено в образовательной практике. Почему? Как сделать так, чтобы педагог осуществил реальный переход от закрытого совместного действия к открытому? На наш взгляд, одна из причин заключается в том, что в сознании педагога фиксируется только один «полюс» открытости: открытость как личностное качество педагога, в которой преобладают психологические характеристики: искренность, чуткость, позитивное отношение к себе и к ребенку, отсутствие страха, эмпатийность, умение общаться и т.п. При этом не учитывается другой «полюс» открытости: открытость взаимодействия педагога и ребенка: лично открытый педагог – важное, но не единственное условие построения открытого совместного действия. В этой связи базовой характеристикой открытости является реальное участие детей во взаимодействии через его влияние на построение совместного действия со взрослым и сверстниками. Возникает вопрос: почему педагог (не на словах, а на деле) не принимает ребенка как партнера и участника совместной деятельности?

Для этого мы решили воспользоваться методом ассоциации и предложили группе педагогов (22 учителя начальных классов школы п. Тогур Колпашевского района) выбрать образы, с которыми у них ассоциируется ребенок и педагог. При этом они либо выбирали из предложенных нами вариантов, либо придумали свой образ.

Ребенок: неполный сосуд, зеленый росток, чистый лист, солнечный луч, драгоценный камень, бурная горная река, будильник, магнитофон...

Педагог: скульптор, художник, садовник, ювелир, строитель, мастеровой, разведчик, часовщик, дирижер, бульдозерист, фокусник...

Проанализируем, какие образы оказались самыми частотными.

1. Драгоценный камень – ювелир.

Ребенок – драгоценный камень, потому что каждый ребенок индивидуален (уникален); какую огранку ему придашь, так он и заблестит. Педагог – ювелир, который должен увидеть талант ребенка, он тонко и искусно оттачивает и развивает его способности, нежно и бережно наносит огранку; боится упустить что-то ценное в ребенке.

2. Зеленый росток – садовник.

Ребенок – зеленый росток, потому что он уже родился, у него есть определенные задатки, которые разовьются при определенных условиях («природных» и «человеческих»); как будешь за ним ухаживать, таким он вырастет (станет прекрасным деревом или дряхлым кустиком); при хорошем поливе и подкормке вырастет красивым цветком. Педагог – садовник, который поливает (дает знания), удобряет (расширяет кругозор), согревает (эмоциональная поддержка), пропалывает сорняки (воспитывает), собирает урожай (получает результаты); создает условия для роста и развития, ухаживает, удобряет почву; заботится и отвечает за хрупкие ростки.

Образы драгоценного камня и зеленого ростка, с которым у большинства педагогов ассоциируется ребенок, свидетельствуют об определенной открытости взрослого, который воспринимает ребенка как нечто уникальное, с определенными задатками, особенностями, интересами, желаниями и т.п. Роль учителя заключается в создании определенных условий («почва», «подкормка», «полив»), которые помогут ребенку вырасти. Однако в тех образах, с которыми у педагогов ассоциируется учитель, главным является «направленная помощь» («придает огранку», «оттачивает», «ухаживает», «удобряет» и т.п.), но не действия, иницирующие вовлечение и участие ребенка в образовательном процессе. В этом смысле ребенок для педагога пока еще не субъект, а «квазисубъект», которого все время пестуют, но не всегда дают возможность проявить и реализовать собственную инициативу, вовлеченность, участие. Это означает, что педагог не готов сделать выбор в пользу позиции участника и организатора совместной деятельности, который не просто открыт и доброжелателен в общении с ребенком, а учитывает ини-

циативы детей, специально создает ситуации по вовлечению их в совместную деятельность.

Итак, принять ребенка как значимого и влиятельного участника совместной деятельности педагогам мешает некоторая «закрытость» их сознания, которая проявляется в невозможности посмотреть на ребенка принципиально по-другому: увидеть в нем не только исполнителя, усваивающего ЗУНы, но и реального субъекта, у которого есть собственные видение, понимание, инициативы, а не только индивидуальные способности и наклонности. С другой стороны, если перефразировать известную поговорку про рыбака, то получается, что «субъект субъекта видит издалека»: чтобы увидеть в ребенке субъекта, педагогу самому надо быть субъектом, т.е. иметь собственное видение, понимание, инициативы и т.д. В стереотипных образах ювелира и садовника эта субъектность не фиксируется.

Другая причина состоит в том, что открытое действие нужно действительно строить; даже если на уроке случился неожиданный для педагога поворот, важно, как он организует дальнейшую работу с детьми: проскочит это трудное место или выстроит работу по его совместному анализу, обсуждению, пониманию. Сама семантика слова «открытый» обнаруживает активность, действенность этого понятия. Открыть – освободиться от чего-то, сделать доступным, ввести в действие что-либо, обнаружить и т.п. Значит, открытость совместного действия требует определенных усилий и затрат педагога (эмоциональных, коммуникативных, технологических, исследовательских и др.), а не каждый педагог способен к такому профессиональному напряжению и риску.

Те действия педагога, которые мы определили как достаточные, или «разрешительно-позволяющие», как правило, не требуют кардинального изменения педагогической деятельности: меняются лишь некоторые психологические качества учителя: он становится более доброжелательным, чутким, искренним, оптимистичным. Действия педагога, которые мы охарактеризовали как необходимые, или «созидательно-организующие», требуют овладения средствами построения открытого совместного действия: коммуникативными, технологическими, методическими, исследовательскими. Овладение такими средствами связано с вовлечением педагога в образовательные инновации, в частности в процесс разработки и реализации инновационных обра-

зовательных программ, направленных на изменение школьной практики. Именно вовлечение в инновационную образовательную деятельность помогает педагогу выделить совместное действие в качестве единицы содержания образования и понять, что только открытое совместное действие обеспечивает вовлечение, участие и влияние разных участников совместной деятельности на ее цели, качество, содержание. Поскольку образовательная инновация – это личное (инициативное) действие человека (Г.Н. Прозументова), то она строится как преодоление позиции усвоения норм и правил образования, материнско-опекающей позиции по отношению к детям, устойчивой привычной направленности начальной школы. Пока педагог не начнет рассматривать себя и ребенка в качестве субъектов построения образовательной реальности, которые реально влияют на изменения школьной практики и ответственны за них, он «не допустит» возможности влияния детей на образовательный процесс.

Проиллюстрируем это на примере высказываний педагогов начальных классов Школы совместной деятельности в режиме фокус-группы, на которой педагоги пытались ответить на вопрос: что такое открытое совместно действие?

«Когда детям дается определенная свобода, то мы не всегда можем предугадать поведение детей. Учителю приходится приобретать что-то новое в условиях этой детской свободы»

«Иногда в учебном действии учитель ведет себя так, как будто он чего-то не знает, а в открытом действии не надо так себя вести: у каждого были такие ситуации, когда учитель действительно чего-то не знал, а не делал вид, что не знает.

«Для меня открытое действие – это разные способы организации, результатом которых является свободное исследование (т.е. без учителя) и свободный результат, т.е. не единственно возможный (как в учебном действии), а разный (вопрос тоже может быть результатом).

«Педагог в открытом действии сопровождает ребенка, т.е. находится рядом, и когда нужно – помогает».

«Педагог в открытом действии – это участник. Он как «сквозной персонаж», который живет в переходах от руководителя к другим позициям: руководитель → лидер, лидер → партнер. «Процент» участия педагога в совместной деятельности может быть разный – это и есть разные позиции».

«Я могу на уроке просто организовать взаимодействие, но это не будет совместной деятельностью, если я делаю это стихийно, не выделяя особые формы и способы. Например, использую парную работу, не показывая, не анализируя, не развивая эту форму («выплывут – не выплывут»).

«Если ты принимаешь идею совместности, значит, она тебя чем-то задела. Если в твоём опыте что-то уже есть и ты видишь, что это и ребёнку важно, тогда начинаешь понимать, что тебе это нужно и начинаешь этого хотеть».

Представленные высказывания показывают, что педагоги не просто допускают возможность влияния детей на совместную деятельность («детям дается определенная свобода», «свободное исследование», «свободные результаты»), но и создают образовательные ситуации, делающие это влияние реальным, например ситуации открытого незнания («учитель действительно чего-то не знал, а не делал вид»), свободного исследования без руководства со стороны учителя, сопровождающей помощи, развития разных форм и способов организации. Подобные ситуации позволяют педагогу менять позицию, менять «процент его участия» в совместной деятельности. Примечательно, что эти высказывания принадлежат педагогам – разработчикам инновационной образовательной программы, реализуемой в начальной школе, т.е. педагогам, реально вовлеченным в инновационную, проектно-исследовательскую деятельность.

*Концептуализация открытого совместного действия* по позиции вовлечения педагогов в инновационную деятельность.

Итак, наше предположение состоит в том, что существуют связь и зависимость между использованием педагогом открытого совместного действия и его участием в изменении образовательной практики, его вовлеченностью в инновационную, проектно-исследовательскую деятельность. В школе № 49 г. Томска (Школа совместной деятельности) я разработала образовательную программу «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе». В этой разработке участвовало несколько педагогов начальных классов, чьи инновационные разработки стали основой программы. Нами уже много сделано. Во-первых, создан проект программы с включением образовательных модулей, каждый из которых направлен на развитие конкретного умения построить открытое совместное действие и реализуется

через определенные образовательные формы и технологии. Во-вторых, программа «живет» в особых деятельностных формах работы с педагогами: уроки-лаборатории и открытые уроки с их рефлексивным обсуждением, педагогические мастерские и мастер-классы, проектные, аналитические и экспертные семинары. В-третьих, формируется учебно-методическое обеспечение программы (методические разработки, учебные задания, диагностики и др.). Постепенно (ведь программа реализуется с 2003 г.) стало ясно, что педагоги по-разному вовлечены в разработку и реализацию образовательной программы. Покажем это на примере отдельных педагогов нашей школы.

Первая группа – это так называемые «педагоги-исследователи», которые, как правило, работают в школе с первого дня ее существования и являются разработчиками программы (именно их высказывания были приведены выше). Например, Е.Б. Путинцева занимается организацией проектной деятельности в начальной школе. Удачно сочетает разные образовательные практики: систему развивающего обучения Д. Эльконина – В. Давыдова (Елена Борисовна сделала уже три выпуска детей по этой программе), практику школы М. Монтессори и, конечно, практику нашей школы. Является разработчиком таких образовательных форм построения открытого совместного действия, как консультация, свободный урок, свободная работа, детская мастерская, детская конференция. Финалист областного конкурса «Учитель года», победитель конкурса «Лучший учитель образовательного учреждения».

Вторая группа – педагоги, которые воспроизводят сложившиеся в практике школы приемы, способы, формы работы, в том числе из практики педагогов-исследователей, поскольку эта практика является достаточно открытой. В отличие от педагогов-разработчиков они не инициируют собственные формы (технологии), а заимствуют чужие (готовые), корректируя их с учетом «местных условий». Например, О.Н. Суворова пробует использовать технологию «обучение сообща» Зигзаг (РКМЧП), позволяющую учить детей групповому взаимодействию и работе с учебными текстами. При этом она ищет и апробирует такие приемы организации совместной деятельности на уроке чтения и русского языка, которые постепенно готовят детей к овладению «классическим» Зигзагом: наглядное моделирование, взаимные рассказы в парах, выбор ключевых слов в тексте и др.

Третья группа – педагоги, которые преимущественно работают в авторитарной модели совместной деятельности и используют лишь отдельные приемы построения открытого совместного действия. Это либо педагоги-новички, которые только погружаются в пространство ЦСД и в образовательную программу, либо педагоги с нейтральным отношением к открытому совместному действию. У них нет потребности в реализации собственного исследовательского проекта из-за слабой проблематизированности и рефлексии собственной деятельности, а также низкой вовлеченности в разработку и реализацию программы.

Сегодня эти три группы оформляют три позиции, три разные уровни участия педагогов начальной школы в образовательной программе (ОП). Эти позиции позволяют установить взаимосвязь между участием педагогов в образовательных инновациях и особенностями открытого совместного действия педагогов и детей (табл. 6).

Таблица 6

Эмпирическая зависимость: участие педагогов в образовательных инновациях и особенности организации открытого совместного действия

<i>Позиция педагога в ОП</i>	<i>Уровень участия в ОП</i>	<i>Масштаб участия</i>	<i>Продукты</i>	<i>Зависимости и особенности открытого совместного действия</i>
1	2	3	4	5
Разработчик	Исследовательский	Разные учебные предметы, внеурочная деятельность, разные формы уроков и занятия	Экспериментальные разработки технологичного построения открытого совместного действия	Активное отношение к открытому совместному действию → позиция организатора вовлечения и участия детей в совместную деятельность → инициирование образовательных действий участников
Участник	Методический	1–2 учебных предмета, 1–2 базовые формы уроков	Методические разработки отдельных образовательных форм	Позитивное отношение к открытому совместному действию →

1	2	3	4	5
				→ позиция организатора вовлечения и отдельных ситуаций участия детей в совместную деятельность → передача детям некоторых функций и полномочий
Пользователь	Знакомство и погружение в ОП	Отдельные приемы на 1–2 учебных предметах	Описание отдельных приемов организации совместной деятельности на уроке	Нейтральное отношение к открытому совместному действию → позиция организатора отдельных приемов вовлечения детей в совместную деятельность → приобретение некоторых психологических характеристик открытости

Итак, что происходит с педагогом, когда он «входит» в образовательную инновацию? Он овладевает средствами организации совместной деятельности с ребенком и начинает различать эти средства применительно к закрытому, обращенному и открытому действию и координировать их. Он начинает разделять позиции (руководитель – организатор – участник) и овладевать культурными средствами их оформления в совместной деятельности. Он понимает, что новая образовательная реальность не возникает сама по себе, а только строится соответствующими активными действиями педагогов и детей.

Результаты нашего исследования позволяют:

– конкретизировать характеристики открытого совместного действия, определяющие вовлеченность и участие детей в совместную деятельность и влияние на нее;

– установить, что открытое совместное действие обусловлено ответственностью позицией и совокупностью действий педагога: достаточных (разрешительно-позволяющих) и необходимых (созидательно-организующих);

– определить, что необходимым условием развития открытого совместного действия является его соорганизация с обращенным и закрытым совместными действиями;

– доказать, что овладение педагогом открытым совместным действием возможно только путем его реального вовлечения в образовательные инновации, в частности в разработку и реализацию программ, направленных на изменение образовательной практики.

### **4.3. Образовательная инновация как пробно-поисковое действие взрослых и детей**

*Контекст исследования.* Тема моего исследования непосредственно связана и выросла из истории становления школы «Эврика-развитие» г. Томска.

Инициатором создания школы был клуб педагогов и родителей «Перемена» (1988–1990 гг.) [1]. Обсуждая образ новой школы, родители, педагоги, психологи и философы – все участники клуба совместно искали ответ на вопрос: какой должна быть школа, в которой родители хотели бы учить своих детей, учителя хотели бы работать, а ученики хотели бы учиться. В этих обсуждениях выяснилось, что педагоги и родители хотели, чтобы в новой школе были условия для интеллектуального и творческого развития ребенка, была обстановка сотрудничества, сохранялось желание детей ходить в школу. В потребностях родителей явно проступало стремление к преодолению школы индустриальной эпохи с ее поточным производством и отсутствием мест для активности детей, реализации ими своих возможностей. На одном из этапов обсуждения проекта школы возобладала тенденция к тотальному введению педагогической системы развивающего обучения (Эльконина – Давыдова), и часть родителей покинула клуб, не найдя ответов на свои вопросы.

Но всё-таки школа складывалась как полисистемная, где под одной крышей одновременно существовали разные педагогические практики

(системы). Так, с 1991 г. в рамках созданного в школе структурного подразделения – педмастерские – началось изучение педагогического творчества Л.Н. Толстого, а также основы таких педагогических систем, как Диалог культур, Вальдорфская педагогика, школа М. Монтессори. В 1993 г. группой педагогов под моим руководством был создан проект «Классы Свободной педагогики, ориентированные на школу Толстого», в 1993/94 учебном году началась его реализация на практике. Основная идея проекта: создание в начальной школе свободного образовательного пространства, где мог бы формироваться учебный опыт ребёнка. Главная педагогическая задача проекта – ненасильственное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка. Это вынуждало педагогов постоянно искать и расширять средства работы и поиск адекватных интересам и возможностям детей средств. Всё это способствовало тому, что в нашей практике появляются такие прецеденты взаимодействия учителя и ребёнка, которые порождали эффективные индивидуальные способы обучения детей.

Коллектив авторов проекта «Классы Свободной педагогики, ориентированные на школу Толстого», проделал большую работу по построению полиметодичной практики обучения. Л.Н. Толстой писал в «Указаниях для учителя»: «Нет лучшей методы, чем не иметь никакой методы» [8], имея в виду вред от практикования единого метода обучения, так как ребенок приходит в школу со своим личным интересом, намерениями и определенным опытом в освоение учебного содержания. Пробно-поисковый режим позволяет педагогу поддерживать учебную активность учеников, инициировать предложения детей по поводу содержания и форм учебной работы и создавать условия для их реализации.

В 1997 г. обсуждение философских и педагогических оснований полисистемной школы привело к тому, что в деятельности школы был положен принцип индивидуализации обучения. Что означало создание в школе условий для поддержки образовательного интереса каждого ученика (его индивидуальной образовательной траектории) за счёт освоенных педагогами школы средств разных педагогик и пробно-поискового принципа работы.

Сегодня школа «Эврика-развитие» является муниципальной общеобразовательной школой, в ней обучается 327 человек в 15 классах. Миссия школы – подготовить ученика к успешной жизни в современ-

ном, быстроменяющемся мире, заложив уже в школьном возрасте основы высокой образовательной и социальной мобильности ребенка. Поэтому школа «Эврика-развитие» представляется нам как школа эффективного старта (на начальной ступени обучения) и эффективно-го взросления (на подростковой и старшей ступенях). Концепция школы обеспечивается рядом разработанных в нашей школе условий и механизмов. И, прежде всего, созданием свободного образовательного пространства для пробно-поисковых действий детей и взрослых на всех ступенях обучения, а также тьюторским сопровождением индивидуальных образовательных программ ребенка (ИОП) на всех ступенях школьного обучения; применением на уроках развивающих и коммуникативных технологий; включением детей с младшего школьного возраста в образовательные события; безотметочной формой оценивания в начальной школе; широким спектром дополнительных образовательных услуг (в том числе платных); партнёрством с родителями на уровне их участия в общественном управлении школой и вовлечённости в совместные образовательные события.

В настоящее время школа «Эврика-развитие» стала школой-лабораторией Томского государственного университета. И этот поворот в нашей судьбе не случайность. Сегодня перед школой встают проблемы «устойчивого развития», использования тех проектных инновационных разработок, которые сделаны за годы «инновационного подъёма». Поэтому возникла острая нужда в изучении инновационных разработок, сделанных в школе, в их осознании и обосновании. И, конечно, для меня лично не только как директора школы, но и руководителя проекта «Классы Свободной педагогики, ориентированные на школу Толстого» встал вопрос об исследовании того, что уже давно в школе мы называем эффективным взаимодействием взрослых и детей.

Как уже было сказано выше, я являюсь директором школы, и моя задача: обеспечить организационные и управленческие условия для достижения высоких образовательных результатов таких, как инициативность, самостоятельность учащихся. При этом я понимаю, что не только традиционная дидактика строится на воспроизводстве исполнительского учебного действия ученика и учителя, но и в целом практика общеобразовательной школы. Поэтому мне не только надо понять, но и объяснить другим участникам образовательного процесса,

в чём суть эффективного взаимодействия, которое предполагает поиск учеником индивидуальных способов работы, какова его образовательная реальность и результативность, как оно организуется и какое место занимает в моей школе. Для ответа на эти вопросы я и принимаю исследование. При этом специфика заключается в том, что в качестве исследовательского метода мною используется «гуманитарное исследование». Оно фокусируется «на присутствии человека в образовании, на том, как появляется человек в своем образовании, как он создает разные формы своего участия, влияния, присутствия» [7]. Поэтому, исследуя качество нового взаимодействия взрослых и детей, я, прежде всего, буду изучать его как действия, организуемые самими участниками, создаваемые ими, а также исследовать то, что происходит с каждым из участников этого действия, как происходит их образование.

Для изучения такого осмысленного взаимодействия я провела «рефлексивную реконструкцию собственного инновационного образовательного опыта, а также опыта педагогов по построению ими» эффективного, с их точки зрения, взаимодействия, установлению его смысловых и образовательных границ. Такой тип действий ребёнка, противоположный исполнительскому действию по образцу, в психологии развития называют пробно-поисковым.

Объект моего исследования – организация взаимодействия взрослых и детей в инновационной школе.

Предмет – создание условий для организации пробно-поискового действия учащихся в инновационной школе.

Выполняя работу, я, прежде всего, пыталась «опознать» такие действия, для чего выделила его эмпирические признаки, затем изучила их устойчивость, повторяемость, т.е. типичность путём выделения признаков пробно-поисковых действий в деятельности разных педагогов. И, конечно, я попыталась понять, от чего зависит как само использование, так и эффективность пробно-поискового действия, какие проблемы решает и порождает использование такого действия. Безусловно, важно было также установить возможные типы такого действия, чтобы увидеть его образовательные возможности и границы.

Материалом для осмысления сути пробно-поискового действия ребёнка в образовании стал случай из моей жизни периода «материнской школы».

*Ситуация.* «Как мой сын учился читать». Когда моему сыну Алёше исполнилось пять с половиной лет, я забеспокоилась, что он ещё не научился читать. Некоторые дети моих знакомых в этом возрасте уже читали.

В нашей семье все любили чтение, мы читали Алёшке много и начали делать это рано, наизусть он помнил большие отрывки из сказок Чуковского, Маяковского, Маршака. Моя мама, Алешина бабушка, прочитала с ним всё собрание сочинений Н. Носова. У сына было хорошее чувство юмора, он чутко реагировал на смешные эпизоды в книжках, сам умел пошутить.

Я думала, что обучение чтению пойдёт легко, подобрала подходящую, на мой взгляд филолога и учителя литературы, большую красивую книжку Чарушина про природу и животных: в книжке крупные буквы, небольшие рассказы. Мы два раза в день садились читать на диван. Но чтение «не пошло». Алёша отвлекался, ему было неинтересно. Он не хотел складывать буквы в слова, а слова в предложения. Я начинала сердиться, он обижался. Я понимала, что действовать с принуждением плохо. Ведь читать – это удовольствие! Мы, намутившись с Чарушиным, открывали любимые книжки про Винни-Пуха, Незнайку, Урфин-Джюса, я читала (люблю читать вслух, «с выражением»), мы смеялись или переживали, наше взаимопонимание, нарушенное, было, обучением чтению, восстанавливалось. А на следующий день всё повторялось сначала: занятие чтением, взаимное недовольство и восстановление отношений через то же чтение. Попытка сменить книжку не помогла, Алёше не хотелось учиться читать. Считать сына просто лентяем я не могла, он много и подолгу строил из кубиков (иногда удивительно замысловатые и симметричные архитектурные конструкции), вдумчиво конструировал, умел наводить порядок в игрушках.

Я задумалась: что же делать, как научить читать, какие создать условия, чтобы он захотел читать сам?

У нас среди игрушек был набор пластиковых букв. Я их собрала и вместо чтения по книге, разложив буквы на ковре, предложила прочитать сложенные мною слова: «мама, Алёша». Сын попросил: «Сложи смешное слово». Я подумала: «А какие слова смешные?» И говорю: любое слово может быть смешным, если в нём перепутать буквы. Так слово «Алёша» превратилось в слова «Ёлаша, Лёшал». Эти слова

он перечитал сам по буквам. Удивился, рассмеялся. Такие перестановки букв, которые ведут к метаморфозе звучания слова и потере им смысла очень заинтересовали моего сына. В течение недели мы играли в перепутывание (перестановку) букв в слове. Я предлагала каждый день поиграть в смешные слова, иногда он сам напоминал об этом: мы складывали какое-нибудь слово, потом по просьбе сына я меняла две буквы, на которые показывал он, местами. Он сам прочитывал, что получается из понятного слова, стоит только мне в нём поменять местами буквы. Это его очень удивляло и забавляло.

Потом он предложил усложнить игру: я должна была отвернуться, а он сам складывал слово, потом переставлял в нём буквы, просил читать меня получившуюся абракадабру и догадаться, какое слово в ней скрывается. В результате наших занятий он научился складывать из букв слова и, почти минуя слоговое чтение, стал читать словами, а потом фразами. Сначала он прочитал сам все те книжки в стихах, которые раньше знал наизусть с нашего голоса. Очень радовался, что всё понимает. Дальше принялся за книжки в прозе, длинные тексты мы читали с ним по очереди, понравившиеся книги он перечитывал 2–3 раза.

Читать он любит и сейчас, теперь чтение – часть его профессиональной жизни, так как он работает журналистом.

*Аналитический комментарий.* Всё, что описано в ситуации, случилось 18 лет назад, когда ещё не было нашей инновационной школы. Может быть, поэтому описываемая сейчас ситуация просто удивила меня тогда. А вот теперь, через много лет, размышляя о пробно-поисковом действии ребёнка и взрослого, я вдруг подумала: так вот же оно, это действие.

Впервые эта ситуация была описана мною устно моим коллегам-педагогам, когда мы искали примеры совместного поиска взрослым и ребёнком индивидуальных средств овладения таким умением, как чтение. Коллеги тогда задали мне вопрос, чтобы прояснить смысл описанной мною ситуации: почему я не заставила ребёнка действовать так, как это принято (читать с ребёнком любые слова и тексты в букваре, например), а переживала и искала такую ситуацию чтения, которая будет ребёнку интересна? На этот вопрос и тогда, и сейчас мне ответить просто: чтение всегда было для меня образовательно-ценным, поэтому я чувствовала ответственность момента. А ещё, конечно, я хотела иметь близость и взаимопонимание со своим ребёнком.

Теперь же к этой ситуации я обратилась потому, что вижу в ней «точное попадание» интуитивных действий взрослого (не по общепринятой методике) в построение взаимодействия с ребёнком. Поддержав просьбу сына сложить «смешное» слово (видимо, категория смешного была для него привлекательна, была основой взаимности с мамой), я случайно создала игровую ситуацию, которая и показала мальчику смысл чтения. Невозможно точно установить, какой смысл чтения открылся ему в этой игре, но можно предположить это смысловое поле. «Слова ломаются и восстанавливаются как фигурки в конструкторе, читать – это расставлять буквы в слове в соответствии со смыслом; когда слово становится не-словом – это смешно; маме это тоже интересно, я могу озадачить маму, она не просто учит меня, мы делаем интересное дело вместе». Неудачное обучающее действие взрослого «научить читать» было заменено игровым совместным действием по инициативе ребёнка, что и помогло приобщить его к чтению. Реконструируя полученный мною опыт, я понимаю, что получила намёк на скрытые стороны обучения человека. Я обнаружила, что прямое обучающее действие чтению может быть неэффективно (не достигать результата), и наоборот, игровое, случайное, несерьёзное действие может более эффективно приобщить к чтению. Понимаю сейчас, что именно тогда, когда я перестала заботиться о результате – научить читать, а стала переживать за сохранение взаимопонимания во время обучения, я получила эффект пробуждения интереса к чтению со стороны ребёнка.

Действительно, если говорить об обучении чтению, то мой опыт показывает, что либо человек научается чтению сам, незаметно для окружающих, без проблем для них, либо его учат родители или школа (известны две методики: звуковая и слоговая). И несмотря на то, что психологи утверждают: способов научиться чтению много и они индивидуальны, в практике используется весьма ограниченный набор способов. У моего Алеши был большой опыт понимания читаемых другими текстов, он имел образ идеального чтения: это когда через выразительное чтение взрослого понятно, про что говорит автор, и это привлекательно и интересно. И конечно, когда его стали учить читать самого, когда надо было «нарабатывать технику», текст перестал привлекать его, он не мог за работой по складыванию букв увидеть смысл текста. Он не видел результата своих усилий.

А поэтому быстро утратил интерес к овладению техникой чтения. В этой ситуации было несколько возможных стратегий взрослого действия. Во-первых, настаивать на продолжении технической работы ребёнка по складыванию букв: пока не сложит все слова текста, не читать вслух любимые книжки! Во-вторых, оставить ребёнка в покое, пойдёт в первый класс – научат читать (и не таких учили!). В-третьих, продолжить поиск действий, которые привлекли бы его к чтению. Я интуитивно пошла по третьему пути, и ребёнок сам попросил меня сделать то, что ему было интересно. И это действие по деформации графической и звуковой оболочки слова стало его способом обучения чтению и пониманию чтения. В этом действии, нарушающем порядок, и происходило упорядочивание букв и звуков. Я думаю, что, конечно же, подобные ситуации поиска индивидуальных средств овладения новыми умениями есть в опыте каждого человека. Возникает вопрос о том, чтобы дать имя таким действиям, назвать их и понять их образовательный статус и смысл. Что они являют нам: случайное удачное действие взрослого или основу для новой педагогической методики?

**Аналитическое обобщение.** Превратить этот эпизод в методику сложно: слишком много ситуативного, случайного, индивидуального в нём. Но он показывает, что есть такие ситуации, в которых можно и нужно создавать такие действия, когда совместный с ребёнком поиск форм работы оказывается важнее и эффективнее использования известных средств. Такое действие не гарантирует быстрого становления «технических» навыков, но ведёт к образованию осмысленного действия и формированию полноценного умения: в нашем случае – к чтению с «пониманием».

Что это за действие? Каковы его признаки?

Я проанализировала подробно описанную ситуацию с целью проявления в ней эмпирических признаков нетипового взаимодействия (табл. 1). Ход анализа выбрала следующий: в тексте попыталась выделить словесные маркёры, определяющие смысловой сдвиг в развитии ситуации. Фактически это структурный (морфологический) анализ текста, выделяющий значимые (функциональные) моменты в тексте, которые определяют развитие и целостность ситуации. Объединив их в таблицу, я выстроила нечто подобное сценарию пробно-поисковой работы.

Поскольку описанное действие – это совместное действие взрослого и ребёнка, надо рассматривать их поведение во взаимодействии. Прежде всего, надо ответить на вопрос, как меняется активность и поведение ребёнка? Что позволило ребёнку проявить своё представление о чтении? Таблица помогает увидеть, что, во-первых, это – отказ ребёнка от взаимодействия с взрослым по предложенному им сценарию обучения. Во-вторых, инициативное предложение ребёнка что-то сделать по поводу чтения. В-третьих, он пробует реализовать своё предложение, пробует не однократно, а на протяжении долгого времени, проявляет поисковую активность. В-четвёртых, ребёнок находит своё средство научиться чтению.

Таблица 1  
Эмпирические признаки «нетипового» взаимодействия взрослого и ребёнка

<i>Эмпирические признаки значимых действий</i>	<i>Словесные маркёры</i>
1	2
1. Взрослый в педагогической позиции обозначает свои цели	Обучение чтению
2. Неприятие целей мамы ребёнком, нежелание действовать по её замыслу, отказ	Но чтение «не пошло»
3. Эмоциональное напряжение взрослого и ребёнка	Я начинала сердиться, он обижался
4. Действия взрослого по преодолению отказа ребёнка	Попытка сменить книжку
5. Взрослый отступает от первоначального замысла, принимает отказ ребёнка	Что же делать, как научить читать, какие создать условия, чтобы он захотел читать сам?
6. Предоставление ребёнку нового материала, расширение возможностей	...набор пластиковых букв... собрала, предложила прочитать сложенные мною слова
7. Инициативные предложения со стороны ребёнка	Сын попросил: «Сложи смешное слово».
8. Поддержка взрослым предложения ребёнка, диалог между участниками проблемного действия	Я подумала и говорю... Так слово «Алёша» превратилось...
9. Самостоятельное действие ребёнка с материалом	Такие перестановки букв... очень заинтересовали моего сына. Эти слова он перечитал сам
10. Позитивные переживания участников	Удивился, рассмеялся
11. Расширение пространственных и временных рамок взаимодействия	...разложив буквы на ковре... В течение недели мы играли в перепутывание (перестановку) букв...

1	2
12. Удерживание взрослым ситуаций взаимодействия	Я предлагала каждый день поиграть в смешные слова
13. Возрастание обращённости участников друг к другу	Я предлагала... он сам напоминал...
14. Появление новых форм (способов) учебной работы	Мы складывали какое-нибудь слово, потом по просьбе сына я меняла... Он сам прочитывал...
15. Совместное обретение смысла учебной работы; восстановление потерянных связей	Он предложил усложнить игру, я должна была отвернуться
16. Овладение умением	Стал читать словами, а потом фразами... Он прочитал сам все те книжки....

Как строится поведение взрослого? Во-первых, взрослый занимает позицию терпеливого человека, верящего в образовательные возможности ребёнка, во-вторых, он отступает от задуманного способа обучения, тем самым освобождает пространство взаимодействия для ответных действий ребёнка, в-третьих, он предлагает такой материал, с которым может что-то делать сам ребёнок, в-четвёртых, он поддерживает предложение ребёнка составлять смешные слова, и, наконец, он «удерживает» поле действия ребёнка.

В результате они достигли цели обучения чтению, но тем способом, в котором ребёнок увидел собственный смысл.

Для более подробного анализа пробно-поискового действия я разбила предыдущую таблицу на три аналитические таблицы: эмпирические признаки действия, условия действия, эффекты и результаты действия (табл. 2–4).

Таблица 2

**Эмпирические признаки пробно-поискового действия**

<i>Эмпирические признаки</i>	<i>Словесные маркёры</i>
1	2
7. Инициативные предложения со стороны ребёнка	Сын попросил: «Сложи смешное слово»
8. Поддержка взрослым предложения ребёнка, диалог между участниками пробно-поискового действия	Я подумала и говорю... Так слово «Алёша» превратилось...
9. Самостоятельное действие ребёнка с учебным материалом	Эти слова он перечитал сам

1	2
11. Расширение пространственных и временных рамок взаимодействия	...разложив буквы на ковре... В течение недели мы играли в перепутывание (перестановку) букв...
13. Возрастание «обращенности» участников п-п действия друг к другу	Я предлагала... он сам напоминал...
14. Появление нового способа учебной работы, понятного и интересного обоим	...мы складывали какое-нибудь слово, потом по просьбе сына я меняла... Он сам прочитывал...

Из табл. 2 видно, что эмпирические признаки описываемого действия – это инициативная попытка ребёнка найти смысл овладения новым умением (читать), который интересен и понятен ему самому. Совместность с взрослым заключается в том, что такое действие невозможно без поддержки детской инициативы со стороны взрослого и удерживания детского действия во времени и организованном пространстве.

Таблица 3

Условия организации пробно-поискового действия

<i>Эмпирические признаки условий действия</i>	<i>Словесные маркёры</i>
1. Взрослый в педагогической позиции обозначает свои цели	...обучение чтению
2. Неприятие целей взрослого ребёнком, нежелание действовать по его замыслу, отказ	Но чтение «не пошло»
3. Эмоциональное напряжение взрослого и ребёнка	Я начинала сердиться, он обижался
4. Действия взрослого по преодолению кризиса взаимодействия: предложение новых возможностей	Попытка сменить книжку... набор пластиковых букв... собрала; предложила прочитать сложенные мною слова
5. Взрослый отступает от своего первоначального замысла, принимает отказ ребёнка	Что же делать, как научить читать, какие создать условия, чтобы он захотел читать сам?
6. Предоставление ребёнку нового материала для действия, расширение возможностей	...набор пластиковых букв... собрала предложила прочитать сложенные мною слова
12. Удерживание взрослым ситуации взаимодействия с ребёнком	Я предлагала каждый день поиграть в смешные слова

Анализ эмпирических признаков показывает, что важнейшим условием осуществления такого действия является принятие взрослым отказа ребёнка действовать тем способом, который предлагает взрослый (как возможного в обучении действия). В ответ на отказ ребёнка есть несколько стратегий ответного поведения взрослого: отказаться продолжать взаимодействие, заставить ребёнка действовать по своему сценарию и, наконец, отступить от задуманного, освободить пространство временным бездействием взрослого для того, чтобы побудить к действию самого ребёнка.

Эмоциональное напряжение взрослого и ребёнка не обязательное, но, как правило, сопутствующее условие возникновения пробно-поискового действия. Главными условиями разворачивания пробно-поискового действия являются поддержка и сопровождение действий ребёнка со стороны взрослого. Он удерживает поле взаимодействия за счёт деления его во времени, обустройства пространства для действия, эмоциональной готовности взаимодействовать до тех пор, пока ребёнку это важно и необходимо. Вообще, важнейшим условием пробно-поискового взаимодействия являются позитивные эмпатические переживания взрослого: он участвует в происходящем, готов принимать предложения, менять своё поведение.

Таблица 4

**Эффекты и результаты пробно-поискового действия**

<i>Эмпирические признаки значимых действий ситуации</i>	<i>Словесные маркёры</i>
10. Позитивные переживания участников	Удивился, рассмеялся
15. Совместное обретение смысла учебной работы; восстановление потерянных связей	Он предложил усложнить игру, я должна была отвернуться
16. Овладение умением читать с интересом, желанием	Стал читать словами, а потом фразами... Он прочитал сам все те книжки...

Результатами пробно-поискового действия в данной ситуации стали следующие моменты: сохранение взаимопонимания между мамой в позиции учителя и ребёнком в позиции ученика, о чём свидетельствуют позитивные переживания, пришедшие на смену эмоциональному напряжению; повышение интереса ребёнка к чтению и умению читать; формирование чтения как осмысленного и ценного умения.

Эффектами пробно-поискового действия является открытие взрослых новых возможностей обучения: поиск ребёнком индивидуального способа овладения чтением сделал этот процесс образовательным, т.е. важным и необходимым самому мальчику, а не только его маме.

Педагогическим открытием взрослого стало то, что расширение рамок для действий ребёнка за счёт более динамичного материала, чем текст, способствует возникновению смысла учебной работы, появлению индивидуальных средств и культурных способов формирования умений.

*Реконструкция инновационного опыта и пробно-поискового действия.*

После выделения эмпирических признаков пробно-поискового действия в конкретной ситуации «Как мой сын учился читать» возникает вопрос о том, насколько типичными являются выделенные эмпирические признаки. Для ответа на эти вопросы и типизации эмпирических признаков пробных действий я проанализировала тексты моих коллег, в которых описаны случаи образовательных инноваций в педагогической деятельности, и постаралась выявить в них признаки пробно-поисковых действий учащихся.

Это тексты: «Образовательные установки: Предъявлять? Формировать? Договариваться?» З.Л. Кубрак [2] и «Педагог в открытом совместном действии с ребёнком: руководитель, организатор, участник» С.И. Поздеевой [5]. В текстах описаны случаи с учащимися разных возрастов на разном предметном материале.

В тексте учителя математики З.Л. Кубрак описана ситуация, в которой старшекласники сначала оказываются от проектирования на уроках математики и выбирают занятия по подготовке к ЕГЭ, а затем, встретившись с затруднениями при выполнении тестов по математике, сами предлагают проектировать свои тесты. Пробно-поисковое действие учащихся возникло в ситуации неопределённости: учитель был вынужден отказаться от первоначальной цели, так как не получил поддержки от детей. Ученики искали, что же им делать для того, чтобы овладеть формой теста. Учебное пространство урока стало расширяться: появились новые типы работы (создание проектных групп для написания разных тестов, их решение, анализ результатов, знакомство с методикой построения тестов), расширилось пространство коммуникации в классе.

В тексте С.И. Поздеевой описан случай на уроке в 4-м классе, который проводила педагог Е.Б. Путинцева на тему «Техника как область наших интересов». Дети обсуждают доклады, подготовленные к уроку в паре, в группе. И вдруг кто-то из детей высказывает неудовлетворённость такой формой работы, так как доклады после просмотра попадают в папку автора и их нигде больше не используют. В совместном обсуждении детей и педагога рождается идея детей создавать тематические папки, отбирать туда лучшие работы, разработать критерии отбора.

Эти тексты объединяет то, что в них описаны попытки педагогов внести изменения в учебный процесс, от которых они вынуждены были отказаться в первоначальном замысле и сориентироваться на действия учеников. Эти тексты были проанализированы с целью проявления в них и описания эмпирических признаков пробно-поискового действия.

На основе анализа трёх текстов мы выделили повторяющиеся эмпирические признаки (а также условия и результаты) пробно-поисковых действий. Во-первых, условия возникновения пробно-поисковых действий отличаются от условий организации урока, рекомендуемых традиционной дидактикой и методиками обучения. В каждой проанализированной ситуации условием возникновения пробно-поискового действия стал момент несогласия между учениками и педагогом, отказ учащихся действовать в соответствии с предложением учителя. В каждой ситуации педагоги не закрывают рассогласование своих профессиональных и детских интересов, а считают с ним. У них разные основания для такого шага, но в целом они связаны с ценностью сохранения или восстановления взаимности и совместности в учебном процессе.

Анализ текстов показал, что в ситуациях обучения потеря продуктивного взаимодействия и взаимопонимания между обучающим и учащимся преодолевается тем, что педагоги позволяют учащимся самим предложить возможные варианты дальнейших действий и самостоятельно трансформировать учебные задания, превращая их в материал для поиска нового способа работы с ним. И это является важнейшим условием возникновения пробно-поискового действия!

Что происходит с поведением учеников в случае отказа от взаимодействия тем способом, который предложил педагог? Ученик не понимает того, что предлагает учитель, или не согласен с тем, что он

предлагает, и у него есть на это причины. Очень часто методически и дидактически сформулированные средства не воспринимаются сознанием ребёнка, так как они ориентированы на техническую отработку навыка, а не на опыт ученика. Поэтому пробно-поисковое действие со стороны ученика – это попытка понять предложенную ситуацию (информацию, задачу) встречным предложением – действием. Это действие при поддержке учителя дооформляется в новое средство работы с учебным заданием.

К типическим чертам пробно-поискового действия можно отнести следующие: это инициативная коммуникация, персональный ответ на ситуацию в форме действия; это пробное действие на основе собственной активности, направленное на понимание и разведку; это действие не по решению поставленной педагогом задачи, а спонтанное действие ученика без образца и алгоритма. Оно может строиться как на учебном задании, которое принёс учитель, так и на задании, предложенном учеником, но, как правило, задание становится материалом. Трансформирование материала является процессом, стимулирующим понимание ученика и активизирующим поиск нового средства учебной работы. Это действие переструктурирует образовательное пространство класса (школы); пробное действие двухчастное: сначала поиск смысла происходящего через предложения участников делать учебное задание по-другому. А опробование материала завершается самостоятельным обнаружением образовательного средства.

Описание эффектов и результатов пробных действий: во-первых, появление опыта переживания и понимания педагогом всей ситуации взаимодействия, появление у ребёнка (ученика) опыта встречи с новым содержанием, новыми формами учебной работы, новыми способами. Во-вторых, результатом пробно-поискового действия является преодоление отчуждения между педагогом и учеником за счёт нового видения педагогом потенциала учеников, собственных ресурсов, т.е. профессиональное развитие педагога. В-третьих, результатом будет становление позиции учащегося: самостоятельность, умение различать общепринятые и индивидуальные средства работы с предметным содержанием, становление формы инициативного учебного поведения. Для каждого педагога эти моменты событийны, именно поэтому так подробно и эмоционально они воссозданы в тексте. Эта событийность связана с профессиональными открытиями педагогов: создани-

ем в процессе преодоления рассогласования интересов пространства для проб и инициатив детей, порождением общего смыслового поля учебной работы, обнаружением новых продуктивных способов работы, созданием учебных продуктов и повышением учебной самостоятельности участников ситуации. Так, в проанализированных мною ситуациях ученики открыли в совместной пробе новые учебные средства: переход к чтению с пониманием через игру с графической оболочкой и смыслом слова; освоение формы теста через самостоятельное проектирование тестов в интересующей области знаний; использование тематических подборок творческих работ в качестве методических материалов другими учениками. Выделенные эмпирические признаки свидетельствуют о том, как возникает обмен действиями и средствами работы между детьми и учителями, который ведёт к восстановлению взаимопонимания и взаимодействия участников образовательной ситуации.

На основании проделанной работы по типологическому анализу эмпирических признаков пробно-поисковых действий нами сделана типологизация пробных действий через выявление зависимостей между условиями появления пробных действий, качеством пробного действия и типом результатов (табл. 5).

Таблица 5  
Типологизация эмпирических признаков пробно-поискового действия

<i>Условия появления пробно-поисковых действий</i>	<i>Признаки пробно-поисковых действий</i>	<i>Образовательные результаты и эффекты пробно-поисковых действий</i>
1	2	3
Неприятие ребёнком целей взрослого, нежелание действовать по его замыслу, отказ	Учитель в состоянии неопределённости (паузы, остановки). Ученик получает возможность высказать собственное замечание, мнение, предложение, задать вопрос	Формирование у ребёнка (учащегося) собственного мнения, понимания ситуации, критического отношения
Взрослый отступает от своего первоначального замысла, принимает отказ ребёнка. Учитель принимает отказ ученика		Проявление инициативы учащихся по организации учебной работы, инициативного поведения, распределению позиций, опыт учебной коммуникации.

1	2	3
Освобождение учителем пространства для действий ученика через отказ от первоначального методического замысла	Поддержка взрослым предложения ребёнка. Диалог учеников и учителя; опора учителя на предложения учащихся	Преодоление учителем монометодичности; формирование умений наблюдать, держать паузу, действовать ситуативно
Предоставление ребёнку нового материала, расширение возможностей	Поддержка детских инициатив по трансформации предметного материала	Субъективное понимание учебного материала
Изменение позиции педагога от организатора урока и транслятора информации к сопровождению процесса опробования детьми учебных заданий, придумыванию учениками новых учебных заданий	Включение в совместную работу, расширение возможностей учащихся	Индивидуальный опыт перехода от непонимания задачи к её пониманию. Формирование индивидуального стиля и опыта учения
Расширение и размыкание пространства и времени взаимодействия	Возможности свободного перехода учащихся из одного пространства в другое, объединение во временные группы	Умение использовать в образовательных целях индивидуальное и групповое взаимодействие, пространство и время взаимодействия
Изменение традиционной структуры урока	Игровое, творческое, проектное занятие (взаимодействие)	Опыт образовательной деятельности в отличие от учебно-исполнительской работы
Опознавание, фиксация, анализ учителем появившихся средств и форм учебного взаимодействия	Презентация результатов творческих действий по созданию образовательных способов работы: трансформации готовых учебных заданий в предметные задания	Опыт учебной деятельности. Формирование инициативного учебного поведения

Типологизация пробно-поисковых действий показывает, что они являются эффективным средством попадания ребёнка и взрослого в

образовательную реальность. Она характеризуется содержательным контактом субъектов образовательного процесса, пониманием целей взаимодействия у всех участников: и у педагога, и у учащихся. Пробно-поисковое действие позволяет и ученику, и педагогу сделать индивидуальный самостоятельный шаг в направлении дальнейшего осмысленного действия. Кризис традиционного образования заключается в том, что исчерпаны возможности исполнительского действия учащихся по выполнению извне поставленных задач по заданному алгоритму.

Современное качество образования связано с задачей формирования компетенций, т.е. умений использовать полученные знания, понимать их границы, контекстуально применять учебную информацию. Потеря личного смысла учащимся в процессе учебного познания является преградой на пути его развития и получения качественного образования. Для преодоления этой преграды необходимо предусмотреть введение в дидактику современного обучения возможностей пробно-поисковых действий учащихся, что позволит воссоздавать смысловое пространство учебной работы для каждого ученика.

Проблема заключается в том, что пробно-поисковое взаимодействие не является общепринятым способом работы педагогов. В рамках исследования в 2006/07 учебном году был проведён анализ педагогической деятельности с точки зрения использования форм пробно-поискового взаимодействия в инновационной школе «Эврикар-развитие»: анализ уроков учителей, количественный анализ содержательного использования учебного времени, фокус-группа с учителями по поводу поддержания детской активности на уроках. Анализ показал, что 2 из 5 педагогов начальной школы систематически поддерживают активность учащихся через выбор заданий и форм работы на уроке, работают с предложениями учеников и доводят их до творческих работ. Время, затраченное на организацию пробно-поисковых действий, составляет в начальной школе от 25% (в 1–2-х классах) до 15% (в 3–4-х классах) учебного времени детей в неделю. На подростковой ступени пробно-поисковый режим поддерживается в процессе проектной деятельности, при выборе и подготовке творческих экзаменов, что составляет в среднем одну десятую часть всего учебного времени подростка. В старшей школе пробные действия осуществляются на тех занятиях, которые идут в рамках вариативной части учеб-

ного плана: элективные курсы, тренинги, образовательные стажировки. Это составляет 8% учебного времени старшеклассника. Фокус-группа с педагогами начальной и подростковой школы (участвовали 12 человек) проявила, что треть участников имеют опыт поддержки пробных действий детей во время уроков, могут описать феномены пробных действий, половина участников видит смысл в систематической поддержке пробных действий учащихся во время уроков. Эти данные показывают, что, несмотря на существующий в инновационном сообществе опыт и проектные разработки проблематики пробно-поискового действия в школе, этот режим работы остаётся ситуативным для педагогов и не является необходимой и обязательной частью их профессиональной деятельности. Педагоги понимают, что результатом пробно-поискового взаимодействия является развитие способностей учащихся, появление у них образовательных интересов. Но условия появления и поддержки пробных действий: прерывание урока детьми, движение детей в классе, остановка намеченных действий учителя, необходимость наблюдать и анализировать ситуацию взаимодействия по ходу урока – воспринимаются педагогами как дополнительные трудности, а внешние наблюдатели (например, при аттестации педагога) квалифицируют это как неудачное построение урока. Пробно-поисковое действие не вписывается в существующую дидактику. Для введения пробно-поисковых действий взрослого и ребёнка в теорию педагогической деятельности как важнейшего элемента эффективной педагогической работы необходимо создать теоретическое понятие пробно-поискового действия.

*Концептуализация* – это процесс построения научного понятия исследуемого предмета в рамках культурного контекста и на основе выявленных эмпирических зависимостей в процессе типизации полученного материала.

Как утверждает П.Г. Щедровицкий в статье «Искушение развитием», «необходимо вести речь о не-педагогических (религиозных, философских, психологических) инновациях в педагогике» [10]. Таким образом, инновации связаны с внесением в педагогику новых представлений о человеке и его деятельности. Так, принцип развития, положенный в начале XX в. в основу «философской антропологии» и культурно-исторического подхода, стал глобальной гуманитарной инновацией для социальных наук и педагогических технологий.

По мнению Щедровицкого, «философско-антропологический проект начала века, ставший, по сути, развёрткой общефилософского принципа развития, не вместился и не вмещается до сих пор в рамки педагогических технологий и школьной практики» [10]. Трудности педагогической науки определяются тем, что она продолжает оставаться ориентированной на такие философские «традиционные характеристики человеческого сознания – как рациональность и рефлексивность». А философская антропология XX в. «репрезентирует человеческое бытийствование через такие действия, как понимание, восприятие, вживание, желание». Ключевыми понятиями антропологического философствования стали такие, как «восприятие мира в коннотации индивидуального смысла», бытийствование не в единичности, а в «совместности», языковой опыт, коммуникация, интересубъективность [4].

Господствующий тип исполнительских действий в современном обучении задаётся представлением об образовании как трансляции культуры. Но переход к постиндустриальному обществу создаёт новый взгляд на образование: «жёсткая трансляция взрослой культуры делает ребёнка уязвимым в культурный переходный период, перед неопределённым будущим. Игра ребёнка, его свободное освоение мира должны быть продлены» [9]. Такой подход связан с воссозданием в опыте ребёнка основных культурных форм деятельности. Опыт является центральной категорией в построении концепта. Формирование опыта начинается с понимания. Предметом понимания в данном случае является смысл учебных действий. Современная традиционная дидактика строится на знакомстве ученика с технической стороной навыка и тренировкой навыковых действий через упражнения. В работах известных психологов развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина подчёркивается, что любое умение (как культурная форма поведения) имеет две стороны: содержательно-смысловую и операционально-техническую. В педагогических сочинениях Л.Н. Толстого учебная работа имеет две стороны: то, что у Л.С. Выготского названо операционально-технической, у Толстого является «механической», а содержательно-смысловая названа Толстым «понимательная». Важно отметить, что овладение формами культурного поведения, по Выготскому, осуществляется через вспомогательный материал – опосредствуется (Толстой, в свою очередь, говорил о «непрямых целях» педагогического действия). Эти средства овладе-

ния собственным учебным поведением строятся и принимаются в ситуациях действия ребенка, требуя от него волевого усилия. Мы понимаем, что «воля ничего не создает, а всегда только изменяет и выбирает» [11]. На наш взгляд, «волевое» проявляется первоначально в активности и интересе ребенка.

В герменевтике (науке о понимании) процесс понимания трактуется как встреча нового содержания с тем, что уже есть в сознании человека, именно это помогает узнать новое и включить его в структуру сознания. Следовательно, обучение должно ориентироваться на действия взрослого и ребёнка, ведущие к смыслообразованию и пониманию формируемого умения. Но сложность заключается в том, что понимание не формируется через передачу информации, а только через опыт действия.

Б.Д. Эльконин, теоретик психологии развития, продолжая линию Л.С. Выготского, строит онтологию развития и выделяет три основных категории онтологии развития: «идеальная форма, событийность и посредничество или, соответственно, образ совершенного поведения; способ его явления – «встречи» с наличным поведением; поиск и построение этого способа» [11].

В работах, посвящённых пробным действиям, он утверждает, что действия, направленные на понимание учебной ситуации, учебного материала, средств работы, не заданы, их можно лишь предполагать, искать в событийной форме при посреднической помощи взрослого и опробовать их должен сам ребёнок. Для такого протяжённого действия необходимо пространство, в котором возможно пробовать, вступать в коммуникацию, искать оценки, презентуя учебные средства и продукты. Эльконин подчёркивает, что «условием возможности действия является чувство собственной активности, ощущение действенности, которое связано с претерпеванием человеком собственного действия» [12]. Эти действия имеют характер опосредования, т.е. связи между культурными предметами (научными понятиями, эстетическими категориями, общепринятыми нормами и формами) и детским пониманием и поведением. Задача педагогики в этом философско-психологическом контексте заключается в том, чтобы построить эту связь между содержанием культуры (идеальными формами) и детским пониманием и поведением (реальными формами). Или, говоря словами Б.Д. Эльконина, «построить поле потребности – предмет (по-

ле достижений) и удержать его энергетику во всё время обучения» [12]. В работах по теории педагогики указываются цели, связанные с пониманием учеником средств и способов работы, но не указывается, как это возможно. Прорыв в парадигму посреднических действий взрослых (в отличие от властных действий учителей в традиционной педагогике), по мнению Б. Эльконина, осуществили создатели теории учебной деятельности (Развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова). Ими было реализовано положение о том, что учение – «это воспроизведение в совместных действиях учеников и учителя генетически-исходных отношений теоретических понятий». Тем самым в обучение был внесён запрет на трансляцию готовых культурных изделий (правил и алгоритмов). При этом сами авторы указывают, что до такого уровня доходят 15% учащихся, остальные отрабатывают общий способ действия на основе понятия. Группа педагогов-исследователей из Красноярска под руководством Б.Д. Эльконина разработала проект пробно-поискового взаимодействия в начальной школе. В этом проекте акцент сделан на использование пространства класса и дополнительных материалов-помощников, расширяющих возможности для понимания детьми смысла учебной работы.

Таким образом, наше исследование пробно-поискового взаимодействия открывает новые возможности для формирования индивидуальных форм учебного поведения детей, так как делает ставку на инициативную работу каждого ребёнка с таким учебным материалом, который предполагает разные варианты трансформации и, следовательно, поиск индивидуальных средств работы с учебными умениями.

Таблица 6

**Типологизации эмпирических характеристик пробно-поискового действия**

Качественные типы пробно-поискового действия (п-п д)	Эмпирические зависимости	Характеристика пространства пробно-поисковых действий	Уровни понимания собственных действий	Образцы педагогической деятельности
1	2	3	4	5
Инициирование п-п д	Позиция взрослого направлена: на принятие отказа ребёнка действовать только одним предложенным способом;	Образовательная среда	Смысл учебного взаимодействия	Демократические школы, в том числе Монтессори-педагогика,

4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Окончание табл. 6

1	2	3	4	5
	на организацию выбора ребёнком разных материалов и форм работы. Позиция ребёнка направлена на выбор учебных материалов, разных режимов учения			Вальдорфская педагогика
Воспроизводство п-п д	Позиция взрослого: коммуникация с детьми, совместное с детьми (с опорой на их версии) построение общего способа действия с предметными единицами. Позиция ребёнка зависит от включённости в процесс: включившиеся опробуют свои версии работы, не включившиеся ученики наблюдают и выполняют действие по сформулированному в классе правилу	Обогащённое пространство класса: материалы-помощники	Понимание общего способа действия (предметных понятий)	Система «Развивающее обучение (Эльконина – Давыдова)», Диалог культур
Воссоздание п-п д	Позиция взрослого направлена на поддержание активности ребёнка: предлагаются вариативные формы учебного материала для инициативных действий и предложений учеников. Позиция ребёнка: трансформация предметного материала в задания, проявление индивидуальных средств и культурных способов формирования умений	Поляризованное пространство класса, школы, Открытое образовательное пространство	Понимание «собственных» индивидуальных способов работы с учебным материалом. Авторство	Свободная педагогика

Выделяя типы пробно-поисковых действий через зависимость эмпирических признаков, специфику пространства и уровни понимания образовательного содержания, мы тем самым создаём понятие проб-

но-поискового действия. Онтологической рамкой этого понятия является гуманитарный подход, объемлющей рамкой – психология развития, а рабочей рамкой – представление о педагогическом взаимодействии как совместном и открытом действии [6]. Если соотносить эту типологию с контекстом психологии развития, то первый тип коррелирует с посреднической позицией взрослого, второй тип отражает создание событийной формы, а третий воплощает явление идеальной формы в реальном продукте (табл. 6).

Пробно-поисковое действие возникает как феномен образовательных инноваций в общеобразовательной школе ситуативно. Если мы хотим, чтобы эта важнейшая часть педагогической деятельности систематически воспроизводилась в практике общеобразовательной школы, то для появления пробно-поисковых действий в работе учителя необходимо организовать свободное образовательное пространство, способствовать формированию посреднической позиции педагога по сопровождению детской активности и поддерживать событийный характер жизнедеятельности (творчество, проектирование, исследование, авторство).

Почему учителя не считают создание условий для пробно-поисковых действий своей главной задачей? Это происходит потому, что качество образования официально определяется только по учебным результатам. Образовательные результаты: сформированность универсальных учебных умений, динамика развития способностей, самостоятельности, осмысленное инициативное учебное поведение не являются пока основными показателями качества обученности в системе общего образования. Смена представлений о качестве образования будет способствовать введению пробно-поисковых действий в эпицентр педагогической деятельности.

Пока в профессиональном сознании педагога обучение и образование как разные процессы, как правило, не различаются, так как традиционное педагогическое образование не предполагает философско-методологической работы по такому различению. Для формирования ценности образования помимо представления об образовании как экзистенциальной категории необходимо самоопределение педагога в деятельности. Единственным и важнейшим моментом такого самоопределения остаётся попадание самого учителя в поле образовательных инноваций. Как показывает опыт инновационных школ, поле образовательных инноваций создаётся в тех школах, где совместно создаётся

образовательная концепция школы, а учителя вовлекаются в проектирование средств и условий собственной деятельности для реализации концепции развития школы. При этом пространство проектирования заведомо строится как полипозиционное и полиметодичное с возможностью выбора. Таким образом, только личное присутствие педагога (на основе выбора и самоопределения) в профессиональной деятельности может обеспечить его гуманитарную посредническую позицию и тем самым наличие пробно-поисковых действий в его деятельности.

### **Литература**

1. *Ковалёва Т.М.* Школа-лаборатория. Москва; Воронеж, 1998.
2. *Кубрак З.Л.* Образовательные установки: Проявлять? Формировать? Договариваться... // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 199–204.
3. *Переход к Открытому образовательному пространству.* Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций // Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
4. *Петрова Г.И.* Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: Учеб. пособие. Томск: Изд-во НТЛ, 2002. 160 с.
5. *Поздеева С.И.* Педагог в открытом совместном действии с ребенком: руководитель, организатор, участник... // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 215–226.
6. *Поздеева С.И.* Построение открытого совместного действия // Школа совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2001.
7. *Прозументова Г.Н.* Обоснование стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–138.
8. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989.
9. *Фрумин И.Д.* Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
10. *Щедровицкий П.Г.* Искушение развитием // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования: Материалы 4-й науч.-практ. конф. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1997. Ч. 1. С. 43–54.
11. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994.
12. *Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы. 167 с.

#### **4.4. Образовательная инновация как рефлексивное действие взрослых и детей**

*Контекст исследования.* Я работаю психологом в МДОУ № 24 г. Томска. С 2004 г. являюсь руководителем команды педагогов, работающих в проекте «Разновозрастная группа "Жирафик"». Реализуемый нами проект направлен на поиск эффективных форм, методов и содержания современного дошкольного образования, а также управленческих средств по поддержке и развитию инновационной деятельности в образовательном учреждении.

На первом этапе – разработки замысла «нового» мы, в первую очередь, отталкивались от родительского заказа на «другое» (альтернативное традиционному подходу) воспитание и образование детей. Кроме этого, педагоги, вошедшие в проектную группу, также хотели менять содержание собственной деятельности и работать «по-новому». Анализируя «проблемное поле» современного дошкольного образования, мы выделили те трудности и проблемы, которые были в нашей практике. Эта работа потребовала обращения к нашим ценностным установкам. Рефлексия собственного опыта работы в традиционной практике позволила качественно оценить ее «плюсы» и «минусы». Мы обсуждали наше представление о детско-взрослом сообществе, согласовывали свои мнения. Чтобы глубже понять проблемы, связанные с традиционным подходом к организации дошкольного образования, и найти направление собственной практики, мы использовали разные формы: семинары, встречи с коллегами, изучение материалов, литературы. При этом наиболее значимую для нас информацию мы извлекли из собственного опыта. Обсуждение ситуаций, которые нас взволновали, где мы пережили особые состояния радости или недовольства, где мы могли зафиксировать успешность детей и свою как педагогов – вот, что легло в основу нашего проектного замысла. Во время этой работы происходило выявление сферы наших профессиональных интересов и целей педагогов, в которых они заинтересованы лично; понимания готовности педагогов брать на себя ответственность; планирование общих целей и задач. На этом этапе также активно шла работа с родителями. Они рассказывали о своих ожиданиях, об опыте взаимодействия с другими образовательными учреждениями. Наш проектный замысел состоял в создании разно-

возрастной группы детей, принципы работы которой строятся на объединении интересов взрослых и детей, на развитии партнерства педагогов и родителей. Интуитивно мы уже вводили в собственную практику те изменения, которые считали необходимыми для достижения проектных замыслов.

Второй этап проекта – реализация замысла – состоял в разработке концепции (проработка категорий «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «социальный опыт», «социально-личностное развитие»), а также в анализе проблемы социально-личностного развития дошкольников в современных условиях. Этот этап нашей работы потребовал обращения к научному сообществу и организации исследовательского сопровождения проекта. В нашей практике стали регулярными обсуждения произошедшего, анализ случаев, в которых педагоги испытывали затруднение. В этот период мы стали пробовать новые формы и способы работы с детьми, что нашло отражение в создании особой предметной среды, определенных приемах работы с детьми и родителями, особом укладе детско-взрослых взаимоотношений. В процессе реализации проекта складывалась определенная культура взаимодействия с детьми, в которой приоритетными являются диалоговые формы: адекватные реакции на детскую спонтанность, обсуждение происходящего, внимательное отношение к детским трудностям любого характера (бытовые, учебные, коммуникативные), усиление равноправного участия ребенка в совместной работе с педагогом, поддержка инициативного поведения ребенка. Мы пытались учитывать особенности семей, индивидуальные и возрастные возможности детей. Пытались установить партнерские отношения с родителями, взаимодействовать с ними, как с полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса.

На следующем этапе осуществлялась апробация тех методов работы, которые уже частично реализовывались в нашей экспериментальной группе. Сейчас, не анализируя содержание работы на этом этапе, хочу отметить, что каждый этап нашей работы включал рефлексию собственного опыта. Благодаря этому педагоги отмечали, что они стали лучше «видеть» ситуации, происходящие с детьми, эффективнее управлять возникающими ситуациями. Более того, педагоги стали сами организовывать совместные с детьми рефлексии. В жизни каждой детской группы довольно часто случаются ситуации, приводящие

к конфликтам, эмоциональным напряжениям. У дошкольников особенно ярко проявляется эгоцентризм в межличностных взаимодействиях. Так вот мы пытались путем организации рефлексии «переводить» возникающие напряженные конфликтные ситуации в образовательные, т.е. способствующие личностному «продвижению» ребенка и взрослого.

Задача моего исследования состоит в том, чтобы понять, как организуется рефлексивное действие и какими оказываются образовательные эффекты ситуаций организации рефлексивного действия взрослых и детей. Поэтому я предложила педагогам сделать описания ситуаций, в которых было бы показано, как они с детьми организуют такие действия.

*Ситуация 1. «Четверо невиноватых».*

Я, Галина Сергеевна Поньшева, работаю в разновозрастной группе третий год. Не имея специального дошкольного образования (я – биолог), тем не менее благодаря участию в инновационном проекте, смогла реализовать свой педагогический потенциал. В этом мне помогла ежедневная практика педагогического наблюдения и решения проблемных ситуаций совместно с детьми. Приведу один случай из практики.

Дети были на занятиях по дзюдо. После возвращения с занятия ко мне подошла Кристина с жалобой, что ее побил Варя. Я позвала Варю. В ходе обсуждения выяснилось, что в конфликте участвовали четыре девочки (Кристина, Варя, Полина, Саша), оказывается, они не смогли самостоятельно распределить очередность при выполнении упражнения на гимнастической скамейке. В ходе спора Варя с Кристиной начали толкаться, и к ним на помощь прибежали Саша с Полей. Каждая девочка чувствовала себя правой и «побитой». Девочки были очень взволнованы и, доказывая свою правоту, периодически махали руками.

Выслушав все четыре рассказа, я так и не поняла, кто, кого и за что бил. Тогда я предложила им нарисовать схему случившейся ситуации и на схеме посмотреть, кто остался побитым. Девочки согласились, это предложение им понравилось. Кристина принесла лист бумаги, а Саша ручки. В каждом из четырех углов я написала имена девочек, а потом мы стали проводить стрелки от имени к имени, совместно восстанавливая ситуацию. На схеме девочки увидели, что

все они кого-нибудь толкали, и нет никого из них, кто бы никого не трогал. Полина, однако, продолжала настаивать, что она не участвовала в «разборке».

Пока мы рисовали схему и обсуждали каждый момент произошедшего конфликта с позиций всех его участников, настроение девочек заметно изменилось, они уже смеялись, весело переглядывались. Совместно мы определили, где могла бы находиться каждая из девочек, чтобы не произошло столкновений. Передавая друг другу листок, каждая из девочек помечала «свое» возможное место. Затем мы все вместе пошли вешать нашу схему на выставочную доску и ужинать. После ужина все четверо стали строить дом для кукол, про конфликт на дзюдо уже больше никто не вспоминал.

Через несколько дней к Марине (нашей няне) подошла Полина и сказала: *«Я вспомнила, а ведь меня она (Варя) тоже била, а я ответила. Мне стрелки еще поставить?»*

*Аналитический комментарий.* Мне интересно было рассмотреть этот случай и изучить отношение девочек к произошедшему. Я отметила, что если сначала дети были возбуждены и каждая из девочек ожидала только признания своей правоты, то после нашего обсуждения «происшествия» напряженность прошла. Можно сказать, что мне удалось перевести ситуацию в новое русло и вовлечь детей в ее обсуждение. Благодаря этому настроение детей улучшилось, конфликт был исчерпан. Мне интересно было узнать и то, что Поля думала об этой ситуации даже тогда, когда мы ее уже обсудили, и позже сама оценила свое участие в ней. При этом она использовала нашу схему.

*Ситуация 2. «Младшие и старшие – решение одной ситуации».*

Эта ситуация произошла в моей работе с детьми.

Во вторую половину дня дети – Артур (3 года), Кирилл (3 года 11 мес), Дима (4 года) – играли возле горки и внутри нее. Через некоторое время Артур заплакал. Я подошла, чтобы выяснить, что произошло. Артур плакал, говорил, что его обидели. Кирилл на мой вопрос о том, что случилось, взволнованно ответил: *«Мы выгнали его, мы не хотим с ним играть».* Я: *«Как вы его выгоняли?»* Кирилл и Дима: *«Пинали ногами».*

Тогда я попросила этих детей сесть на скамеечку и поговорить о произошедшем. Артур подошел ко мне и прижался, я его обняла, и мальчик успокоился. А Кирилл стал плакать и говорить о том, что его

не надо наказывать. Дима сидел молча и напряженно смотрел на меня (как бы ожидая реакции). Мы стали разговаривать. Я попросила детей посмотреть друг на друга и сказать о том, как, по их мнению, каждый выглядит сейчас. Дети стали смотреть друг на друга. Я обратилась к Диме, и он сказал, что Артур грустный, а Кирилл не очень грустный. Кирилл сказал, что Артур плачет, а Дима нет, но он немножко грустный. Артур сказал, что он обиделся, а мальчики его обидели, но они нерадостные. Тогда я отметила, что, как видно, все сейчас грустные, нерадостные, потому что одни ребята обидели другого ребенка и что мне тоже от этого грустно.

Я спросила: *«Как вы думаете, Артуру больно?»* Мальчики посмотрели на Артура, который стоял возле меня. Кирилл ответил: *«Да, больно»*. Дима: *«Он нам мешал играть»*. Я: *«Но то, как вы ему отказывали – правильный способ, не обидный для Артура?»* Дима, глядя на Артура: *«Обидный...»*

Я сказала, что есть различные способы отказать товарищу, если вы не хотите его принимать в игру. К этому моменту к нам подошли другие дети группы: Маша (6 лет 11 мес), Стас (5 лет), Марина (6 лет), Катя (5 лет 9 мес). Я обратилась к ним с вопросом: *«Маша, как бы ты поступила, если не захотела бы кого-то брать в свою игру?»* Маша сказала: *«Я бы попросила его, сказала, что сейчас он мешает и чтобы он поиграл во что-нибудь другое»*. Стас сказал: *«Я бы ему дал другую игру»*. Марина сказала: *«И я бы его попросила»*. Тогда я спросила у них: *«Можно ли пинать другого ребенка?»* Старшие дети замотали головами, сказали: *«Нет»*. Марина сказала мальчикам: *«Так нельзя делать, это же больно»*. Потом девочки ушли играть.

Мы еще раз договорились с мальчиками, что игра должна быть безопасной. И обсудили, как можно играть вместе, но не мешать друг другу. Я им предложила поделить зоны. Показала, где можно разместиться, не мешая друг другу. Стас тоже включился в этот процесс. Он показал на мат и сказал: *«Вот здесь можно тоже играть»*. Дети согласились. Они совсем успокоились, стали вновь обустраивать игровое место. Я отошла от них. Стасик увлекся обустраиванием площадки для игры. Он им помогал расставлять игрушки, делал это с интересом. Все занялись совместной игрой. Девочки периодически наблюдали за ними, что-то обсуждали между собой. Марина даже подошла, посмотрела, чем заняты младшие дети, потом, засмеявшись, убежала.

**Аналитический комментарий.** Во время этой ситуации я сопереживала Артуру, и хотелось, конечно, его утешить. По реакции мальчиков я видела, что они напуганы, но прежде всего тем, что в ситуацию вмешался взрослый. Очевидно, что они боялись наказания. Как ни странно, но я и к ним испытала чувство сопереживания, поскольку их поведение было связано с усвоенными стереотипами, когда доминирует только собственное желание. Да, возраст детей таков, что они не могут еще видеть последствий своих поступков и при этом, естественно, переживают только за себя, свое благополучие (чтобы не наказали, чтобы место для игры было свободным только для него, чтобы игрушка досталась только ему и пр.). Но мне показалось важным, что старшие дети отнеслись с серьезным интересом к ситуации с малышами и вступили в ее обсуждение. А Стасик практически пытался по-мочь ее решать.

**Ситуация 3. «Моделирование “опасных” ситуаций».**

*Г.С. Поньшева, педагог разновозрастной группы.*

У меня в практике был такой случай. Однажды в ходе занятия по правилам безопасного поведения с чужими людьми, я спросила у детей: *«Что вы будете делать, если незнакомец предложит вам пойти с ним куда-нибудь или позовет покататься на машине?»* Все дети хором ответили, что с чужими детям ходить нельзя. Тогда я предложила им поиграть в игру. Мы распределили роли между детьми по их желанию. У нас были две мамы с колясками, дети, играющие в песочнице, и даже милиционер. Мы смоделировали «двор». Детей я предупредила, что все взрослые, которые появятся, по замыслу будут чужими, т.е. не знакомыми для детей. Дети с удовольствием приняли свои роли и начали играть в соответствии со своей ролью.

Через некоторое время, подойдя к «играющим в песочнице» детям с журналом «Рыжий Ап», я предложила им посмотреть картинки и фотографии детей в этом журнале. Дети очень заинтересовались и на предложение сняться в рекламе «Рыжего Апа» с радостью согласились и пошли за улыбающейся тетей.

Потом мы сели в круг и стали разбирать эту ситуацию. На вопрос: *«Почему дети пошли, был ли взрослый им знаком?»* – дети сказали, что нет, взрослый был незнаком, но уж очень хотелось сняться в рекламе. А потом они сами объяснили, почему не отреагировали на ситуацию «мамочки» и «милиционер». Обсуждение было бурным и

эмоциональным: теперь дети недоумевали – почему же они согласились? Тем не менее в процессе нашего обсуждения дети пришли к выводу, что какая бы доброжелательная, привлекательная тетя ни была – нельзя с ней никуда идти. Я им объяснила, что чужие взрослые (а это могут быть и милые тети, не обязательно страшные дяди) могут принести вред.

Тогда дети попросили сыграть еще раз. В следующей ситуации дети поменялись ролями. Но персонажи остались те же. Я попросила Марину (нашу няню) надеть шляпу, плащ, шарф. Затем подойти к «песочнице» и, улыбаясь, взяв одного ребенка под мышку и унести в приемную. Замаскированная под «дядьку» Марина все выполнила, похитив Аню. И опять все дети отреагировали на ситуацию спокойно. Каждый занимался своим делом. А ребенок, которого унесли, молча, не сопротивляясь, позволил это сделать. Хотя, надо отметить, что Аня «опешила», но никак не проявила свое состояние вербально.

Собравшись в круг, мы снова обсудили ситуацию. Аня призналась, что просто не догадалась, что надо делать и как себя вести, поэтому молчала. А остальные дети подумали, что это часть игры, и не придали этому никакого значения. Они ожидали, что еще что-то произойдет. Тогда мы стали думать и предлагать решения этой ситуации вместе со всеми детьми. Мальчики предложили попробовать вырваться и убежать. А девочки сказали, что тоже не знают, что им нужно делать. Особенно бурно обсуждалось то, какие могли быть последствия, если бы Аня молча вырывалась. И все пришли к выводу, что, наверное, лучше бы не стоило вырываться. Дети предположили, что взрослый бы мог ее обидеть. На что Аня сказала: *«Я сильная, может быть, и вырвалась бы»*. На мой вопрос, что бы она стала делать, если бы ей удалось вырваться, Аня с удивлением на меня посмотрела и сказала: *«Убежала бы»*. *«А куда?» «Хоть куда. Лишь бы убежать»*, – ответила Аня. В этот момент Руслан с Даниилом сказали: *«А если бы там был пустырь или лес, ты в лес тоже бы побежала?»* И предложили ей бежать в сторону людей. Потом кто-то из детей сказал: *«А если ты молча будешь бежать, и тебя вдруг догонят, то никто не узнает, что тебя кто-то ловит!»* И предложили ей громко кричать и звать на помощь. Если она будет кричать, то милиционер или другие взрослые ей помогут. Дети были очень рады и довольны, что сами придумали выход из этой ситуа-

ции. До конца этого дня они все еще играли в «милионера», «мам», «песочницу», но, правда, никто никого больше не ловил. Встречая родителей, которые их забирали, они говорили: «А ты знаешь, как мы сегодня играли с Галей?!» – и рассказывали в лицах и красках ситуацию. Пока они одевались, было слышно, как они возвращаются к ситуации в рассказах родителям.

**Аналитический комментарий.** Рассматривая эту ситуацию, я обратила внимание, что при неплохой «теоретической» подготовке, столкнувшись с реальной ситуацией, к счастью пока в игровой форме, детям не удалось проявить свои знания. Аня показала неспособность быстро среагировать, разобраться в ситуации, связанной с неопределенностью, опасностью, дискомфортом. Лера и Саша пошли за «чужим» человеком. С другой стороны, я увидела, что во время распределения ролей дети смогли самостоятельно договориться, кто кем будет, не прибегая к помощи взрослого. И хотя изначально «мамочками с коляской» хотели быть все девочки (а колясок было только две), но Анютка, Лера и Саша уступили Кристине и Кате право быть первыми «мамами», но с условием, что в следующий раз мамами будут уже они. У мальчиков (Миши и Никиты) сначала завязался спор за пожарную каску, но практически сразу Миша решил, что быть милиционером «круче», и отдал каску Никитке.

На мой взгляд, произошедшие ситуации диагностичны. Так, можно отметить интерес детей друг к другу, к тому, что они делают. В ситуации дети реагировали на то, чем занимаются их сверстники, и выстраивали совместный сюжет «в песочнице» и «на лавочке». Дети охотно участвуют в обсуждении ситуации, проговаривают и проживают ее. Дети поддерживают друг друга: Руслан, Даниил, Саша поддерживали Аню, предлагали ей разные способы решения проблемы. Более того, дети *сопереживали* Анютке, предлагали свое видение выхода из этой ситуации. Я видела, что каждый ребенок хотел *помочь*, поэтому и предлагал свой способ решения проблемы. Если способ был явно неудачным, например, молча убежать «куда глаза глядят», ребята не критиковали человека, который это предложил, а ставили под сомнение само действие. Из этого я сделала вывод о вполне адекватных реакциях детей на успех или неудачу другого человека.

**Аналитическое обобщение.** Все описанные выше ситуации похожи тем, что взрослый и дети оказываются вынужденными решать

какие-то важные проблемы. Характерно, что педагог не закрывает возникающие конфликтные ситуации своими указаниями или наказаниями. Взрослый разворачивает в ситуациях их совместное обсуждение с детьми поиска ее решения. При этом каждый ребенок имеет возможность повлиять на обсуждение и поиск выхода из сложившейся ситуации. Кроме того, в ситуацию обсуждения вовлекаются и другие дети, те, кто постарше и имеют определенный «жизненный» опыт. Обобщая анализ ситуаций, я попыталась обозначить признаки совместного действия, организуемого педагогами. При этом особое внимание уделялось признакам организации рефлексии в ситуациях (таблица).

**Эмпирические признаки организации рефлексии  
в совместной деятельности взрослого и детей**

<i>Эмпирические признаки рефлексивного действия</i>	<i>Ситуация 1</i>	<i>Ситуация 2</i>	<i>Ситуация 3</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Возникновение эмоционального напряжения, негативных переживаний, конфликта	<p>Подошла <i>Кристина с жалобой...</i></p> <p>Варя с Кристиной <i>начали толкаться...</i></p> <p><i>Не смогли самостоятельно распределить очередность...</i></p> <p>Девочки были очень <i>взволнованны</i> и, доказывая свою правоту, <i>периодически махали руками</i></p>	<p>Артур <i>плювал</i>, говоря, что <i>его обидели</i>. Кирилл на мой вопрос о том, что случилось, ответил: <i>«Мы выгнали его, мы не хотим с ним играть»</i>.</p> <p>Я: <i>«Как вы его выгнали?»</i></p> <p>Кирилл и Дима: <i>«Личили ногами»</i>.</p> <p>Кирилл стал <i>плакать...</i> Дима сидел <i>малча и напряженно смотрел</i> на меня...</p>	<p>Обсуждение было <i>бурным и эмоциональным</i>. И дети сами <i>недоумевали</i> – почему же они согласились?</p> <p>Аня <i>опешила</i>, но никак <i>не проявила</i> свое состояние verbally</p>
Вовлеченность участников взаимодействия в его обсуждение и понимание	<p><i>Выслушав все четыре</i> рассказа...</p> <p>...я <i>предложила</i> им нарисовать схему случившейся ситуации и на схеме <i>посмотреть</i> кто остался побитым</p>	<p>Тогда я <i>попросила</i> этих детей сесть на скамеечку и <i>поговорить о произошедшем</i>. Артур подошел ко мне и прижался, я его обняла...</p>	<p><i>Совместно в процессе</i> нашего обсуждения дети пришли к выводу...</p> <p>Я им <i>объяснила...</i></p>

4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	<p><i>Девочки согласились, это предложение им понравилось.</i> Кристина принесла лист бумаги, а Саша ручки. В каждом из четырех углов я написала по имени девочек, а потом <i>мы стали проводить стрелки</i> от имени к имени, <i>совместно восстанавливая ситуацию</i></p>	<p><i>Мы стали разговаривать. Я спросила: «Как вы думаете, Артуру больно?» Мальчики посмотрели на Артура, который стоял возле меня. Кирилл ответил: «Да, больно». Я сказала, что есть различные способы отказать товарищу, если вы не хотите его принимать в игру. К этому моменту к нам подошли другие дети группы... Я обратилась к ним с вопросом...</i></p> <p><i>Мы еще раз договорились с мальчиками, что игра должна быть безопасной</i></p>	<p><i>Мы стали решать</i> эту проблемную ситуацию и <i>вместе</i> со всеми детьми <i>стали предлагать</i> Ане модель поведения в подобной ситуации. <i>Мальчики предложили</i> попробовать вырваться и убежать. На мой <i>вопрос</i>, что бы она стала делать, если бы ей удалось вырваться, Анюта <i>с удивлением на меня посмотрела и сказала...</i></p> <p><i>Руслан с Даниилом... предложили ей...</i></p>
<p>Формулирование детьми своих личных суждений о ситуации</p>	<p>Каждая девочка <i>чувствовала себя правой и «побитой» (это было ясно из их слов)...</i></p> <p>Полина, однако, <i>продолжала настаивать, что она не участвовала</i> в «разборке»</p>	<p>Артур <i>плакал, говорил, что его обидели</i></p> <p><i>Дима... сказал, что Артур грустный, а Кирилл не очень грустный. Кирилл сказал, что Артур плачет, а Дима нет, но он немножко грустный. Артур сказал, что он обиделся, а мальчики его обидели, но они не радостные</i></p>	<p>Обсуждение было бурным и эмоциональным: теперь <i>дети недоумевали</i> – почему же они согласились?</p>
<p>Определение участниками взаимодействия наличной ситуации</p>	<p>На схеме девочки <i>увидели, что все они кого-нибудь толкали, и нет ни одного ребенка, который никого бы не трогал...</i></p>	<p><i>Мы стали разговаривать. Я спросила: «Как вы думаете, Артуру больно?» Мальчики посмотрели на Артура, который стоял возле меня.</i></p>	<p>Потом в кругу <i>мы стали разбирать</i> эту ситуацию. И на <i>вопрос: «Почему дети пошли, был ли взрослый им знаком?» – дети сказали,</i></p>

1	2	3	4
		Кирилл <i>ответил</i> : <b>«Да, больно».</b>  ...все сейчас грустные, нерадостные, потому что одни ребята обидели другого ребенка... Я: <i>«Но то, как вы ему отказывали – правильный способ, не обидный для Артура?»</i> Дима, глядя на Артура: <i>«Обидный...»</i>	что нет, взрослый был незнаком, но уж очень хотелось сняться в рекламе. А потом <i>они сами объяснили</i> , почему не отреагировали «мамочки» и «милиционер»
Поиск средств преодоления ситуации	<i>...мы рисовали схему. Совместно мы определили</i> , где могла бы находиться каждая из девочек, чтобы не произошло столкновений. Передавая друг другу листок, <i>каждая из девочек помечала «свое»</i> возможное место...	И <i>обсудили</i> , как можно играть вместе, но не мешать друг другу. <i>Я им предложила</i> поделить зоны. <i>Показала</i> , где можно разместиться, не мешая друг другу. Стас тоже <i>включился</i> в этот процесс.	...с детьми <i>стали предлагать</i> Ане модель поведения в подобной ситуации. <i>Мальчики предложили</i> попробовать вырваться и убежать...
Изменение эмоционального состояния участников взаимодействия	<i>настроение девочек заметно изменилось, они уже смелись...</i>	Они <i>совсем успокоились</i> , стали вновь устраивать игровое место	Дети были <i>очень рады и довольны</i> , что сами придумали выход из этой ситуации
Продуктивное решение ситуации и улучшение взаимодействия	<i>...а потом все вместе пошли</i> вешать нашу схему на выставку и ужинать. После ужина <i>все четверо стали строить дом</i> для кукол, <i>про конфликт на дзюдо уже больше никто не вспоминал</i>	<i>Стас тоже включился</i> в этот процесс. Он показал на мат и сказал: <i>«Вот здесь можно тоже играть».</i> <i>Дети согласились.</i> Они <i>совсем успокоились, стали вновь устраивать</i> игровое место.	До конца вечера они <i>все еще играли</i> в «милиционера», «мам», «песочницу», но, правда, никто никого больше не ловил.

#### 4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Окончание таблицы

1	2	3	4
	<p><i>Через несколько дней к Марине (нашей няне) подошла Полина и сказала: «Я вспомнила, а ведь меня она (Варя) тоже била, а я ответила. Мне стрелки еще поставить?»</i></p>	<p>Я отошла от них. Стасик <i>улежся обу-страиванием</i> площадки для игры. Он им <i>помогал</i> расставлять игрушки, <i>делал это с интересом</i>. Все занялись <i>совместной игрой</i>. Девочки периодически <i>наблюдали</i> за ними, что-то <i>обсуждали</i> между собой. Марина даже <i>подошла, по-смотрела...</i></p>	<p>Встречая родителей, когда их забирали, они <i>говорили: «А ты знаешь, как мы сегодня играли с Галей?!»</i> – и <i>рассказывали в лицах и красках ситуацию</i>. Пока они одевались, было слышно, как они <i>возвращаются к ситуации</i> в рассказах родителям</p>

**Результаты определения типичных эмпирических признаков рефлексивного действия и их интерпретация.** В таблице выделен ряд эмпирических признаков рефлексивного действия: возникновение эмоционального напряжения, негативных переживаний, конфликта; вовлеченность участников взаимодействия в его обсуждение и понимание; формулирование детьми своих личных суждений о ситуации; определение участниками взаимодействия наличной ситуации; поиск средств преодоления ситуации; изменение эмоционального состояния участников взаимодействия; продуктивное решение ситуации и улучшение взаимодействия. Все эти признаки находят подтверждение в каждой описанной ситуации. При этом между ними просматривается связь и зависимость. Необходимость рефлексии возникает в связи с возникновением определенного эмоционального напряжения, переживаемого участниками ситуации. Видно, что во всех описаниях ситуаций наблюдается определенная динамика: ситуация из первоначально напряженной, конфликтной разрешается продуктивно, что зависит от характера и качества вовлеченности в ситуацию взрослого и детей. Для этого педагог открывает детям доступ к пониманию ситуации, осознанию ее путем предоставления возможности формулирования своих суждений. Определенные состояния (растерянность, недоумение, испуг и пр.) сигнализируют о внутреннем отклике ребенка на произошедшую ситуацию, а педагог способствует проявлению

нию этих переживаний, их проговариванию и тем самым помогает детям их расшифровать и пережить их, «отработать». Разговор, вопросы, обсуждение, договор, предложение – эти формы взаимодействия взрослого и детей открывают доступ участникам ситуации к ее дальнейшему обсуждению и определению наличной ситуации, что характеризуется следующими рефлексивными действиями ее участников: *«девочки увидели..., мы стали разговаривать..., мы стали разбирать ситуацию..., я спросила... Кирилл ответил, на вопрос... дети сказали, они сами объяснили...»* и т.д. Видно, что данный процесс не односторонний, а предполагает активное обсуждение, направленное на осознание произошедшего.

На стадии поиска новых средств решения ситуации взрослый способствует тому, чтобы дети рассмотрели и оценили используемые ими ранее в ситуации средства (драка, угнетение, вытеснение другого, стремление занять выгодную позицию только для себя и т.п.). Взаимодействие взрослого и детей включает разные действия вербального и невербального характера: *«мы рисовали схему, обсудили..., я им предложила..., показала..., с детьми стали предлагать Ане модель поведения..., мальчики предложили...»*. Особенностью этих действий является их диалогичность и открытость.

В качестве образовательного эффекта можно отметить наблюдаемые эмоциональные изменения. Эмоциональные состояния негативно характера (жалобы, плач, недоумение и т.п.) нейтрализуются и преодолеваются в процессе обсуждения ситуации, поиска новых средств преобразования ситуации. Эмоциональные состояния участников ситуаций меняются, они становятся позитивными либо нейтральными (настроение девочек *заметно изменилось*, они уже *смеялись...*; они *совсем успокоились*; дети были *очень рады и довольны...*).

В качестве образовательного эффекта стоит также отметить и то, что ситуации имеют продуктивное развитие: *«...все вместе пошли...; все четверо стали строить дом для кукол, про конфликт на дзюдо уже больше никто не вспоминал...; через несколько дней к Марине (нашей няне) подошла Полина...; Стас тоже включился в этот процесс; дети согласились...; они совсем успокоились, стали вновь обустройства...; занялись совместной игрой; девочки периодически наблюдали за ними, что-то обсуждали между собой; до конца вечера они все еще играли в рассказывали в лицах и красках ситуацию...»*

...они *возвращаются к ситуации* в рассказах...». Можно видеть, что дети проживают еще какое-то время то, что с ними произошло.

В целом проведенное исследование показывает, что организация педагогами рефлексивных действий, специально направленных на совместное понимание жизненных ситуаций, имеет важные образовательные последствия и эффекты. Для этих ситуаций характерны такие признаки, как возникновение эмоционального напряжения, негативных переживаний, конфликта; вовлеченность участников взаимодействия в его обсуждение и понимание; формулирование детьми своих личных суждений о ситуации; определение участниками взаимодействия наличной ситуации; поиск средств преодоления ситуации; изменение эмоционального состояния участников взаимодействия; продуктивное решение ситуации и улучшение взаимодействия. Обозначенные эмпирические признаки можно назвать характеристиками рефлексивного действия.

В нашей работе, с одной стороны, мы исходим из понимания рефлексии как одной из познавательных *форм* активности, наряду с явлениями перцепции, представления, эмоционального переживания, мышления, в которых выражена сущность *понимания* как родовой функции сознания [1]. С другой стороны, рефлексия в *процессуальном* аспекте понимается нами как переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром (актуализирующихся в результате общения с другими людьми и активного усвоения норм и средств различных деятельностей), которое выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя, реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой – в выработке более адекватных знаний о мире с их последующим воплощением в виде конкретных действий [2].

*Рефлексивные действия* можно определить как действия, направленные на осознание произошедшего события, проявляющиеся в способности отделить себя от внешнего мира, вербально отразить собственные действия, состояния, дать определенную оценку. У дошкольников рефлексивные действия возможны совместно с взрослым, в групповой форме. Рефлексивные действия направлены на развитие рефлексивных умений. Под *рефлексивными умениями* будем понимать открытость ребенка своему опыту, его возможность осознания собственного опыта и выражение своего оценочного мнения по пово-

ду собственного состояния, собственных действий, а также состояний и действий других людей. Это влияет на способность ребенка выделить позицию другого как отличной от своей; согласовать в совместной деятельности свою роль и роль другого; перестроить свои действия с учетом действий партнера.

Исходя из контекста определения рефлексивных действий, можно некоторые выделенные нами признаки считать более характерными и развернутыми, а некоторые – менее характерными и развернутыми. Действия, направленные на осознание произошедшего события, являются наиболее характерными. Им присущи следующие (из выделенных нами) признаки: формулирование детьми своих личных суждений о ситуации; определение участниками взаимодействия наличной ситуации, ее определения.

Характеристики, связанные с первичными эмоциональными состояниями напряжения, являются «запускающими» рефлексивный процесс. Для разворачивания которого необходимыми являются следующие условия:

- развитие диалоговых форм во взаимодействии с детьми;
- исключение из практики взаимодействия опережающего стереотипного представления о ребенке;
- открытость целевых установок взрослого: обсуждения, представление перспектив;
- гибкость в применении педагогом методов;
- умение взрослого выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться;
- умение «расшифровать» его жесты, мимику, поступки, рисунки;
- признание за ребенком права на собственное мнение.

Такие признаки, как поиск средств преодоления ситуации; изменение эмоционального состояния участников взаимодействия; продуктивное решение ситуации и улучшение взаимодействия могут быть менее развернутыми и зависят от конкретных действий взрослого и применяемых им средств.

В исследовании также были установлены зависимости между стремлением педагога к организации совместного действия и необходимостью организации рефлексии, вовлечения детей в совместное обсуждение произошедшей ситуации. Организованная взрослым рефлексия обуславливается ориентацией на особое качество деятельно-

сти, а именно ее совместности, к которой педагог обращается как к важному условию появления «нового» (мнения, позиции, способа решения), что в целом способствует личностному развитию участников такого взаимодействия.

## Литература

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб.: Речь, 2003. 296 с.
2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

### 4.5. Образовательное проектирование: эмпирические признаки и типы

*Контекст исследования.* Уже более десяти лет я изучаю тему проектирования в образовании. В 1994 г. в диссертационном исследовании «Педагогические функции метода проекта в сельской общеобразовательной, профессионально-профилированной школе» мною было исследовано влияние метода проекта на развитие личностных качеств учащихся. В то время набирала силу «новая волна» использования метода проекта в отечественной педагогике (после 1928 г.), хотя возможности его применения довольно долго рассматривались только в сфере дополнительного образования, и прежде всего в профессионально-профильной сфере. Продолжение моего исследования осуществлялось на базе Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования, в Школе совместной деятельности (МОУ СОШ № 49 г. Томска). В процессе исследования открывались все новые возможности и горизонты образовательного содержания проектирования. Начали мы с того, что использовали метод проекта в преподавании базовых учебных дисциплин, а потом исследовали его возможности для организации урока и во внеурочное время. В школе сложилась проектно-исследовательская группа, в которую на первом этапе нашей работы вошли педагоги-исследователи Валентина Григорьевна Колмакова (учитель биологии), Евгений Валерьевич Семёнюк (учитель физики), Людмила Ивановна Чуяшова (учитель химии),

Валентина Федоровна Небывайлова (учитель истории). Мы занимались организацией проектной деятельности учащихся, анализом результатов проектной деятельности и учебных результатов, достижений учащихся, разработкой и обоснованием разных форм организации совместной деятельности в проектировании. В результате были определены разные формы организации проектной деятельности в школе – учебный и образовательный проекты, разработаны показатели и методы диагностики проектных компетенций участников совместной деятельности, что и позволило поставить задачу создания и реализации в Школе специальной образовательной программы «Обучение образовательному проектированию». В настоящее время и в связи с разработкой и реализацией образовательной программы в нашу проектно-исследовательскую группу теперь входят педагоги из разных возрастных параллелей (школа младших подростков, школа старших подростков и старшая школа), организатор совместной деятельности в старшей школе, обеспечивающий задачи организации проектной деятельности в учебном режиме. Сегодня нами определены основные задачи обучения проектированию в Школе совместной деятельности, способы и этапы обучения проектированию участников совместной деятельности, обоснованы критерии и показатели измерения образовательных результатов проектирования. Теперь уже мы можем обсуждать, в чем состоят особенности нашего понимания и обучения проектированию от других образовательных практик и сложившихся представлений по этому вопросу.

Существующие исследовательские позиции характеризуются представлением о проектировании как о деятельности по изменению существующей действительности на основе собственного замысла (В.Ф. Сидоренко), деятельности по переводу естественного в искусственное (П.И. Балобанов), деятельности по конструированию и практической реализации того, что возможно, или того, что должно быть (В.И. Слободчиков). В педагогической инноватике (Н.Р. Юсуфбекова) проектирование рассматривается как средство создания новшеств (продуктов), призванных улучшить качество существующей системы образования. Проектирование как дидактическая инновация (Д. Дьюи, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др.) направлено на развитие познавательного интереса, личностных качеств учащихся. Проектирование в компетентностном подходе представляется базовым условием формирова-

ния компетенций, поскольку деятельность является родовой сущностью и компетентностного обучения, и проектирования. Наша практика разработки и реализации образовательной программы по обучению проектированию в Школе совместной деятельности позволила увидеть и понять, что такое обучение может оказывать существенное влияние на становление, образование субъекта совместной деятельности. Именно эти возможности проектирования представляются нам его образовательной реальностью. В отличие от понимания возможностей и влияния проектирования на формирование отдельных личностных качеств учащихся (что, безусловно, само по себе важно) и даже в отличие от утверждения значимости проектирования для формирования разных компетентностей учащихся (в том числе коммуникативных, исследовательских, проектных), мы предполагаем, что обучение проектированию способствует и обуславливает становление субъекта совместной деятельности. Такое утверждение означает, что участие и вовлеченность в проектную деятельность являются условием образования такой связи между педагогами и учащимися в совместной деятельности, которая характеризует их как участников и «влиятельных лиц» в своем образовании. При этом участники совместной деятельности позиционируются через влияние и организацию этой деятельности, через вовлеченность в ее проектирование и совершенствование. По нашему предположению, участие в проектировании позволяет педагогам и детям преодолевать свое образовательное отчуждение, позволяет оказывать влияние как на совместную деятельность, так и на свое образование. Поэтому наша исследовательская задача – установить, влияет ли проектирование, участие в проектной деятельности на образование субъекта совместной деятельности. Для чего необходимо:

- проявить эмпирические признаки образования субъекта совместной деятельности в проектировании;
- установить наиболее устойчивые из них, т.е. типические эмпирические признаки образования субъекта совместной деятельности в проектировании;
- выявить зависимости, обуславливающие становление субъекта совместной деятельности в проектировании;
- обозначить проблемы, возникающие в процессе образования и становления субъекта совместной деятельности;

– обосновать концептуальные положения для определения типичных способов решения проблем образования субъекта совместной деятельности в проектировании.

*Реконструкция инновационного опыта проектирования: признаки образования субъекта совместной деятельности.*

**Ситуация.** Как уже отмечалось выше, разработка и реализация специальной программы обучения проектированию ведется нами в школе № 49 г. Томска, т.е. в Школе совместной деятельности. Само название школа получила от темы реализуемой в школе концепции образования. В основании концепции положено представление о том, что совместная деятельность взрослых и детей обладает большими образовательными возможностями в отношении развития личности каждого из участников совместной деятельности, их компетенций и учебных достижений. Поэтому все изменения, осуществляемые в школе, направлены на раскрытие и усиление образовательных возможностей совместной деятельности взрослых и детей. Отсюда понятно, что все локальные проекты и программы рассматриваются и реализуются в школе как средства решения этой задачи. И конечно, нет ничего удивительного в том, что когда школа стала участником проекта АРО, то разработка и реализация проекта по решению проблем детей из группы с высоким риском социального сиротства (2004–2006 гг.) была направлена на изменения совместной деятельности с детьми этой группы, на преодоление их отчуждения в совместной деятельности. Важно было, чтобы эти дети получили положительный опыт совместной деятельности и тем самым социализации. При этом мы исходили из того, что сотрудничество детей этой группы с *разными* детьми и взрослыми в процессе выполнения проектов станет основным условием преодоления их отчужденности в совместной деятельности и условием развития не только у них навыков эффективного социального взаимодействия, но и компетенций взаимодействия других участников совместной деятельности с ними. Для организации работы взрослых и детей в школе было создано агентство социальной практики. Красивое и серьезное название означало, что все дети 8–9-х классов участвовали в осуществлении социальных и профессиональных проб. Это означало, что дети и взрослые в агентстве социальной практики разрабатывали и осуществляли вместе разные проекты, в том числе проекты организации мероприятий в до-

школьных учреждениях, в микрорайоне; экологические проекты и проекты обустройства школы и микрорайона. В организации деятельности использовался метод проектов: детям предлагались возможные места для приложения усилий, задачи и проблемы, решение которых могло их заинтересовать. Главное, означало, чтобы решаемые задачи «нужны» были другим людям, приносили реальную пользу для окружающих. Дети вместе со взрослыми разрабатывали проекты, т.е. определяли направления своей деятельности, обосновывали задачи и способы их решения, определяли ожидаемые результаты. А в конце года была организована защита детьми результатов социальной практики. На этой защите я присутствовала в качестве эксперта. Моя задача была помочь участникам проекта установить и проявить реализацию из замыслов в практике, соотношение между замыслами по организации социальной практики и достигнутыми результатами. Главное – это проявить успехи, достижения. Такие «защиты» для нас и наших детей в школе обычное дело: выполненные проекты всегда защищаются, обсуждаются. Дети представляют свои замыслы социальной практики, рассказывают о том, как была организована их деятельность, какие результаты ими получены. В процессе защиты все присутствующие – и дети, и педагоги, и я как эксперт – задают друг другу вопросы, и тем самым нами организуется рефлексия совместной деятельности, компетенций взаимодействия, определяются затруднения детей и взрослых в проектной деятельности и организации социальной практики. Особо выделяются достижения, успехи в работе. На этот раз мое внимание привлекли некоторые особые эффекты совместной деятельности, возникшие в социальной практике. Эти эффекты были проявлены по текстам отчетов детей.

*Рассказ о социальной практике Лосенкова Григория (группа по набору текстов в составе: Владимир Г., Артем Г., Василий С., Григорий Л.):*

Завуч, Людмила Ивановна, предложила нам разные виды социальной практики. Мы решили заниматься наборами текстов по заказу школы, учеников и сформировали свою группу. Мы решили заявить о себе, развешали в школе объявления, рассказывали одноклассникам. Стали поступать заказы. Мы их распределяли между собой. Я выяснил, сколько стоит набор одной страницы текста, стали обсуждать варианты оплаты. Мы договорились, кто будет принимать и распределять заказы, отдавать сделанную работу. Сусленко Вася решил ра-

ботать самостоятельно. Валентина Григорьевна посоветовала подумать, как можно проверять тексты на ошибки. Мы решили договариваться с заказчиком, чтобы он сам проверял, и смотреть материалы друг друга. В конце года было много рефератов, мы решили расширить состав группы. На следующий год мы продолжим работу. Сегодня наша группа хочет разобраться, как лучше организовать работу, спланировать ее на весь год.

*Аналитический комментарий.* Для меня несомненно, в этом тексте речь идет о проектной деятельности. О чем свидетельствуют: формирование детьми замысла совместной работы; что дети «решили заниматься наборами текстов»; разработка плана деятельности, организация деятельности по его реализации, способы создания продукта, оценка результатов проектирования. Вместе с тем, слушая отчет группы, я обратила внимание на то, как много времени в процессе проектирования дети уделяют выстраиванию совместных действий в группе: «мы их (заказы) распределяли между собой»; «договорились о том, кто будет принимать и распределять заказы, отдавать сделанную работу)», совместно определяют способы проверки качества работы, принимают решение о расширении состава группы, о продолжении работы. «Предметом» их совместной работы является и согласование действий с заказчиком. Дети ведут работу по поиску заказчика: «Мы решили заявить о себе, развешали в школе объявления, рассказывали одноклассникам». Договариваются с ним об участии в их деятельности («чтобы сам проверял» тексты). Получается, что в процессе разработки и реализации социального проекта его участники проводят большую работу по организации взаимодействия и совместной деятельности как внутри группы, так и вовне, с потенциальными и реальными заказчиками. При этом очевидно, что содержание проектной деятельности и необходимость реализации задач проекта обусловлена выделением ими взаимодействия в качестве предмета «заботы» и обеспечивает эффективность проектной деятельности.

*Рассказ о социальной практике Крапивиной Катю.* Социальную практику я проходила на работе у своей мамы в «Томскэнерго – Магистральные сети». Я пошла туда, потому что раньше уже была там, и мне очень понравилось, так же работы было много. Когда я пришла, мне сразу объяснили, что я должна делать. Во-первых, это мытье различной химической посуды, так как я работала в химической лабора-

тории, где проводится проба трансформаторного масла. Это мне стало надоедать, и я решила посмотреть, чем еще занимаются, понять, что я могу делать, чем помочь. Я отошла от мамы и стала договариваться с другими сотрудниками, чтобы они разрешили мне помогать им: я набирала протоколы, готовила материалы для анализа, помогала составлять химические отчеты. Со временем ко мне стали обращаться мои знакомые с просьбой помочь. На следующий год я продолжу практику, но сегодня хочу разобраться, как можно ее организовать, чтобы сначала не заниматься всем, что попадется, а спланировать свою работу. Я могла бы пригласить и своих друзей на практику. Об этом я уже спрашивала, и мне разрешили.

*Аналитическое обобщение.* В этом фрагменте текста я легко обнаруживаю эмпирические признаки проектной деятельности. Проектирование осуществляется в «переходе» Катерины от исполнения поставленных задач («мне сразу объяснили, что я должна делать») к определению и реализации ею собственных задач социальной практики. Момент «перехода» фиксируется таким проектным действием, как появление собственной задумки, замысла работы («я решила посмотреть, чем еще занимаются, понять, что я могу делать, чем помочь»). Именно он является отправным для разработки своего содержания и своего проекта: «стала договариваться с другими сотрудниками, чтобы бы они разрешили мне помогать им: я набирала протоколы, готовила материалы для анализа, помогала составлять химические отчеты». Очень важно для меня наблюдение, что проектирование появляется в тот момент, когда Катя «отходит от мамы», и заключается оно в том, что она начинает сама «договариваться с другими сотрудниками» о задачах и содержании своей работы. По тексту видно, что Кате удалось привлечь сотрудников к определению задач и содержания ее деятельности: «ко мне стали обращаться мои знакомые». Можно сказать, что девочка сама и организовала взаимодействие с другими людьми, т.е. организация взаимодействия стала для не в процессе проектирования особым предметом работы. Это наблюдение подтверждает существование связи между проектной работой и выделением в качестве предмета работы организации совместной деятельности. Более того, видно, что чем больше «открыта» социальная практика, т.е. в ней не заданы задачи, способы работы, тем больше в проектировании приходится уделять внимания взаимодействию с другими

людьми, организации совместной деятельности с ними. Поскольку именно через такую организацию удастся осуществить проект.

*Рассказ о работе с младшими школьниками Чапенко Нести:* Когда я узнала о социальной практике, то решила пойти в детский сад, так как люблю общаться с детьми. Но тут столкнулась с трудностями: нужно было пройти анализы, оформить санитарную книжку, необходимо было заключить договор между школой и детским садом. Я присоединилась к девочкам, которые тоже хотели этим заниматься. И мы задумали поработать в нашей школе с младшими классами. Мы подошли к Ольге Ивановне (завуч младших классов). Она предложила помочь учителям на продленке. Мы согласились. На первой встрече мы познакомимся с детьми. Мы с ними играли в свободное время, водили в столовую, помогали делать домашнюю работу. Мы с ними проводили в среднем – 2–3 часа в день. Нам было весело и интересно с ними играть, общаться, наблюдать за ними. Один раз мы водили их на игру, болеть за наших мальчишек на футболе. Мы постоянно думали, как с ними работать, что делать. Собирались, обсуждали, предлагали учителям, договаривались с теми, кому была нужна помощь. Учителя стали нам больше доверять, меньше контролировать, видели, как мы готовимся и проводим игры. Но были и трудности: с некоторыми детьми трудно было найти общий язык по проведению игр, вначале были конфликты с учителями, они не все разрешали делать, видимо, не совсем доверяли. Иногда детей было трудно успокоить после игры, для того чтобы они делали уроки. В итоге я научилась общаться и находить с детьми общий язык. Поняла, как можно без лишних нервов успокоить ребенка, каким образом ему можно помочь. Я нашла общий язык с учителями, поняла, как можно с ними договариваться о работе. На следующий год мы решили продолжить социальную практику, но хотим больше понять, как ее делать, поэтому сегодня пришли на это занятие.

*Аналитический комментарий.* В этом фрагменте текста опять можно узнать деятельность проектирования: порождается, определяется замысел работы, построена деятельность по ее реализации, достигаются определенные результаты. Но по-прежнему самое интересное для меня – это наблюдение признаков организации совместной деятельности в процессе проектирования. И здесь нельзя не обратить внимание на то, что в рассказе о социальной практике происходит смена субъекта

проектирования: Настя говорит сначала от «себя», а потом от лица другого субъекта – «Мы». Насте было интересно работать с детьми, потому она решила пойти на практику в детский сад («решила пойти в детский сад, так как люблю общаться с детьми»). Столкнувшись с трудностями осуществления *своей* задумки, Настя ищет поддержки в других, в объединении с другими, и это обуславливает появление вместо «Я» другого субъекта – «Мы». Оказывается вместе легче, эффективнее достигать осуществления своих задумок (пойти в диспансер, сдать анализы, организовать деятельность по заключению договора между школой и детским садом). Это наблюдение интересно тем, что объединение возникает для преодоления затруднений Насти и решение *объединиться* с девочками (тоже интересующимися работой с детьми) позволяет Насте выполнить задуманное. Поэтому переход от «Я» к «Мы» увеличивает потенциал и реальные возможности выполнения личной инициативы и проекта. Более того, появление Мы, т.е. субъекта совместной деятельности («мы задумали поработать в нашей школе с младшими классами»), усиливает и обогащает проектную деятельность. Вместе девочки организуют взаимодействие и с детьми, и с их учителями: «Мы постоянно думали, как с ними работать, что делать. Собирались, обсуждали, предлагали учителям, договаривались с теми, кому была нужна помощь». Получается, что образование «Мы» на месте «Я» существенно расширяет возможности «Я», позволяет отдельному участнику совместной деятельности делать то, что одному не под силу. При этом опять-таки наблюдается, что это «Мы» не только появляется, но и растет, развивается за счет того, что взаимодействие строится всеми его участниками, т.е. становится предметом построения, образования. В процессе реализации проекта и участия всех в организации своей совместной деятельности субъект этой деятельности «Мы» становится более ответственным и зрелым: «учителя стали больше доверять, меньше контролировать».

**Аналитическое обобщение:** эмпирические признаки образования субъекта совместной деятельности в проектировании. Реконструкция нескольких текстов выступлений детей на защите проектов позволяет установить, что в организации деятельности агентства социальной практики действительно была осуществлена организация проектной деятельности. По рассказам детей можно установить следующие признаки проектирования:

Во-первых, детьми и взрослыми образуется, формируется замысел работы: мальчики решили заняться набором текстов; Катя «захотела понять», чем можно помочь сотрудникам; Настя и девочки решили работать с младшими школьниками. Вот это «решили» чрезвычайно важно для понимания и организации проектной деятельности. Оно и указывает на то, что дети принимают личное участие в социальной практике, вовлечены в выбор своего места и направления деятельности.

Во-вторых, признаком проектной деятельности является вовлеченность детей в разработку содержания деятельности: Катерина самостоятельно «набирает» содержание работы (оформление протоколов, составление химических отчетов и т.д.); девочки организуют разные формы работы с детьми. При этом существенно, что это содержание связано с решением практических задач, помощью другим людям, т.е. является именно содержанием проектной деятельности.

В-третьих, осуществляемая деятельность не просто результативна, она продуктивна: тексты, результаты конкретной работы на производстве. Дети сделали много рефератов, выполнили все заказы, реализовали разные способы работы с детьми.

В-четвертых, проводится оценка и рефлексия результатов деятельности самими ее участниками: мальчики решают расширить состав группы и думают, как лучше организовать работу; Катя хочет продолжить практику, но эффективней ее спланировать; Настя выделяет наиболее значимые достижения в работе с детьми, но также задумывается о более продуктивной работе.

Все это позволяет сказать, что социальная практика и организация деятельности в агентстве осуществляется по «типу» проектной деятельности, эмпирическими признаками которой и являются:

- образование участниками совместной деятельности замысла влияния на практику и ее совершенствование;
- вовлеченность детей в определение содержания этой деятельности и решение практических задач помощи и работы;
- продуктивность, рефлексивность деятельности и появления эффектов «перспективы участия».

Вместе с тем в процессе реконструкции исследовательского материала нами установлено, что проектирование влияет на образование особого предмета и области заботы – совместной деятельности.

В процессе проектирования она образуется и строится самими участниками совместной деятельности. Эмпирическими признаками образования такой специальной области проектирования являются:

- вовлеченность взрослых и детей в постановку целей и задач проектирования;
- обсуждение разных возможных способов реализации замысла;
- презентация достижений проектирования всеми участниками совместной деятельности: вовлеченность в оценку, рефлексию результатов.

Особый интерес для нас, конечно, представляет обсуждение результатов проектирования. Обычно при анализе результативности проектирования используются такие критерии, как компетенции, получаемые в процессе разработки и реализации проекта: коммуникативные, исследовательские, проектные. Нас интересует образование субъекта совместной деятельности в процессе проектирования и определение его эмпирических признаков. Рассматривая переход от «Я» к «Мы» в рассказе Насти, можно сказать, что «вестником» появления «Мы» является наличие общего интереса: Я присоединилась к девочкам, которые тоже хотели этим заниматься. Но «Мы» обозначается как субъект для определения замысла совместной работы: И мы задумали поработать в нашей школе с младшими классами. Значит эмпирическим признаком субъекта совместной деятельности в проектировании можно рассматривать *объединение участников совместной деятельности для определения замысла совместной работы*. Этот признак субъекта совместной деятельности в проектировании довольно прозрачен и в рассказе Лосенкова Григория: Мы решили заниматься наборами текстов по заказу школы, учеников и сформировали свою группу.

Другие эмпирические признаки субъекта совместной деятельности в проектировании можно обнаружить, обсуждая вопросы: Что может делать «Мы»?; Для чего оно образуется? Как оно устроено? Мы видим, что вместе девочки организуют взаимодействие и с детьми, и с их учителями: «Мы постоянно думали, как с ними работать, что делать. Собирались, обсуждали, предлагали учителям, договаривались с теми, кому была нужна помощь». Можно предположить, что «Мы» в проектировании образуется в том числе и для того, чтобы можно было более эффективно организовывать деятельность по осуществлению

замысла, вовлекать в разработку способов его реализации всех участников практики. Поэтому «Мы» как субъект совместной деятельности характеризуется распределением функций и сфер влияния ее участников: «Она предложила помочь учителям на продленке. Мы согласились», «Мы договорились, кто будет принимать и распределять заказы, отдавать сделанную работу».

Субъект совместной деятельности призван в проектирование не только для определения замысла совместной работы, но и для обогащения содержания и результатов проектной деятельности. Однако мы наблюдаем еще один эффект «превращения» «Я» в «Мы» – работа в проектной группе усиливает реальность выполнения и личной инициативы: «В итоге я научилась общаться и находить с детьми общий язык. Поняла, как можно без лишнего нервов успокоить ребенка, каким образом ему можно помочь. Я нашла общий язык с учителями, поняла, как можно с ними договариваться о работе». В целом в качестве признака субъекта совместной деятельности в проектировании можно рассматривать *личные достижения участников совместной деятельности и обогащение содержания и результатов проекта*. И еще один эффект наблюдается во всех ситуациях проектирования – установка на продолжение совместной работы: «мы решили расширить состав группы. На следующий год мы продолжим работу» (из отчета группы по набору текстов); «мы решили продолжить социальную практику» (из рассказа Насти Чапенко); «на следующий год я продолжу практику», отмечает в завершении отчета Катерина и дополняет, что «могла бы пригласить и своих друзей на практику. Об этом я уже спрашивала, и мне разрешили». Мы наблюдаем очень значимый признак субъекта совместной деятельности в проектировании – *решение на продолжение, развитие совместной работы в проекте*. Таким образом, наше исследование позволило определить следующие эмпирические признаки субъекта совместной деятельности в проектировании:

- объединение детей вокруг интересного направления деятельности для определения замысла совместной работы;
- распределение функций и сфер влияния участников совместной деятельности;
- личные достижения участников совместной деятельности и обогащение содержания и результатов проекта;
- совместное решение на продолжение, развитие проекта.

Вместе с тем исследование проводилось в школе, где образование субъекта совместной деятельности является задачей проекта, реализуемого в масштабе всей школы. Поэтому вполне возможно, что образование субъекта совместной деятельности в тех ситуациях, которые мы исследуем, является эффектом именно данной школы, особенностью организации проектной деятельности именно здесь.

Поэтому задачей следующего этапа исследования стало определение повторяемости и устойчивости признаков образования субъекта совместной деятельности в процессе проектирования. В сущности, надо ответить на вопрос: образование субъекта совместной деятельности в проектировании – это эффект организации проектирования в Школе совместной деятельности или это «родовой» признак проектирования и его образовательная реальность? Для ответа на этот вопрос мною были отобраны исследовательские материалы, описания разных прецедентов организации проектной деятельности. Один из них описывает опять-таки проектирование в Школе Совместной деятельности, другой – в детском саду.

#### *Реконструкция опыта проектирования совместной деятельности*

*Ситуация «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».* (В ситуации рассказывается, как педагог, работник детского сада, сталкивается с нежеланием, отсутствием интереса детей к обучению чтению и пытается решить задачу «порождения» и развития образовательного «хотения» у дошкольников). Елена обращается к проектированию: она предлагает детям создать свои книги и показывает разные образцы (прототипы) книги, объясняет им виды работ, которые необходимы для создания книги, помогает определить содержание работы каждому ребенку. Мальчики охотно участвуют в предложенной деятельности).

*Аналитический комментарий.* Снова в данной ситуации присутствуют эмпирические признаки проектирования: появляется замысел работы («Артем вдруг воскликнул: Костя, а давай свои книги делать!»); разрабатываются действия и определяются способы работы: («Мальчики стали подписывать свои будущие книги, сравнивать заголовки друг у друга. Затем они начали выбирать тексты и перерабатывать их для написания своего»); создается продукт и пред-

ставлена его оценка участниками проектирования: («Когда за Костей пришла мама, мальчик показал ей свою книгу. Он с гордостью сообщил, что они с Артемом делают собственные книги»). На этом материале можно увидеть и эмпирические признаки организации совместной деятельности как предмета проектирования. Об этом свидетельствует содержание деятельности педагога по вовлечению детей в порождение замысла совместной работы: «После ужина я взяла из 4-го кармана несколько самодельных книжек и, подойдя к мальчикам, сказала, что эти книги я делала для Андрея и Влада, которые уже перешли во второй класс, но когда-то, как Костя и Артем, учились читать. Ребята взяли книжки и стали их рассматривать. Поскольку материал был подобран с «мальчишечей» тематикой: про ракеты, подводные лодки..., то, конечно, он вызвал значительный интерес».

Дети, а вместе с ними и педагог заботятся о вовлечении в оценку продукта проекта родителей: «Каждый раз, когда за кем то приходили, мальчики подбегали ко взрослым и показывали свои работы... Видя не всегда адекватную реакцию взрослых (игнорирование, уход от контакта с чужими детьми), я тактично просила их эмоционально отозваться на контакт и поддержать ребят».

Реконструируя продуктивность и результативность проектирования, можно сказать, что создан ожидаемый продукт, улучшились учебные навыки детей – мальчики стали лучше читать, с большим желанием и более грамотно писать, все чаще обращаться с вопросами по учебной тематике.

Об образовании субъекта совместной деятельности как особого результата в данной ситуации проектирования свидетельствует появление у детей идей по созданию книжек на другие темы, желание детей продолжать работу в этом направлении: «С того момента началась пора самостоятельной работы этих детей по созданию своих книжек». Материалы текста раскрывают также еще один эмпирический признак субъекта совместной деятельности – распределение функций и сфер влияния педагога и детей как участников совместной деятельности: «Они придумывали сложные предложения, тогда как я предлагала им выбрать более простые. Но они настаивали, и мне приходилось им немного помогать. После того как Артем написал о составных частях и скорости ракеты, он решил сделать иллюстрацию.

Перерисовывая картинку из моей книжки, он постоянно спрашивал, что это за часть и для чего она. Я ему объясняла».

Признаком субъекта совместной деятельности в проектировании можно определить и то, что дети стали самостоятельно создавать новые, другие книги на занятиях: продумывать их содержание, распределять между собой задания, выполнять их, т.е. самостоятельно выстраивать и осуществлять деятельность по созданию книжек.

*Реконструкция опыта организации проектирования.*

*Ситуация.* «Образовательные установки: Преподъявлять? Формировать? Договариваться...».

(В ситуации педагог рассказывает о том, как в старшей профильной школе она решила организовать проектную деятельность детей в рамках работы естественно-научного профиля и предложила учащимся выбрать, инициировать темы для проектных работ). Предложение детьми не было принято. Однако в самом процессе обучения вдруг возникла ситуация непонимания детьми содержания контрольных тестов. Реальной проблемой обучения для каждого из участников совместной деятельности и всех вместе становится подготовка к ЕГЭ, освоение способов работы с тестами, выполнение тестов. Поэтому в ответ на эту реальную проблему учебной деятельности дети инициировали разработку сборника тестов для проверки знаний по математике. Для реализации этой инициативы оказалась необходимой проектная деятельность: разработка своих тестов, определение и реализация содержания деятельности по выполнению данной задачи. В результате чего были не только созданы интересные тесты, но и повысилось качество успеваемости по предмету).

*Аналитический комментарий.* Изучая содержание деятельности педагога и детей, можно заметить эмпирические признаки проектирования, в том числе образование замысла работы; построение и реализацию содержания деятельности; представления о продукте и результатах работы; процесс оценки и рефлексии результатов. В содержании ситуации довольно четко раскрыт замысел работы (создание сборника тестов для проверки знаний по математике), «уточнены» способы его реализации (анализ разных тестов, разработка собственных, проверка качества тестов в разных классах), представлен реальный продукт работы (сборник тестов), обозначен результат работы (повышение успеваемости), прошла оценка и рефлексия организации

и результатов проектной работы (педагог провел урок-рефлексию, на котором были обсуждены трудности, которые испытывали дети при составлении тестов; дети «смогли обкатать тесты в разных профильных классах»). Рассматривая результаты проектирования, можно увидеть, что педагог кроме учебных результатов, выделяемых в качестве ожидаемых (качество знаний по «входной» диагностике составило 48%, а качество знаний «на выходе» – 96%), отмечает развитие образовательных компетенций детей («дети успешно справились с проектированием совместной деятельности; смогли сформулировать саму задачу; умели спроектировать ходы решения данной задачи; четко выделялось наличие разных позиций в группе, в том числе и позиция организатора»). Педагог отмечает и особый образовательный эффект проектирования – «возможность решения образовательных конфликтов в инновационной школе».

Рассматривая признаки совместной деятельности как предмета проектирования, отмечу, что в анализируемой ситуации проявлены такие признаки, как вовлеченность всех участников совместной деятельности в постановку целей и задач проектирования; обсуждение возможных способов реализации замысла; презентация результатов и достижений проектирования всеми участниками совместной деятельности. Особенно характерна для данной ситуации вовлеченность участников совместной деятельности в анализ проблемной ситуации: «дети стали говорить о том, что даже формулировка некоторых заданий из тестов им была не понятна», что, собственно, стало условием и источником порождения замысла, постановки цели и задачи проекта: «И вдруг Таня предложила: «А не создать ли нам свои тесты (детские тесты)... А Максим добавил – надо выпустить сборник наших тестов». Педагог описывает, как в процессе решения проектных задач происходило изменение, развитие, обогащение содержания совместной деятельности: «Начался процесс формирования разных проектных групп. Стали уточнять содержание нашей работы. Я попросила группы обменяться тестами и сделать такую работу: решить предложенные тесты, провести их анализ. Теперь мы все понимали необходимость совершенствования своих тестов. Сначала было знакомство с разными тестами по математике... Потом мы познакомились с израильской практикой составления тестов. После этого мы познакомились с международными тестами PISA. Я предложила ребятам второй

раз составить свои тесты». В данной ситуации наиболее очевидна и вовлеченность детей в оценку и рефлексию результатов: «Дети не только сами проводили тестирование, но и придумали свою систему оценивания. Кроме этого, они попросили каждого из тестируемых заполнить листок рефлексии, где по любому из заданий можно было высказать свое мнение».

Анализируя материал представленной ситуации, нельзя не обратить внимание на появление и становление субъекта совместной деятельности в проектировании. На мой взгляд, характерным признаком субъектной позиции детей можно считать и отказ от проектирования, и вовлеченность детей в определение замысла совместной работы. Детей объединяет совместное решение разрабатывать сборник тестовых заданий по математике. В представленном выше материале, отражающем развитие, обогащение содержания совместной деятельности, обращает на себя внимание и то, как происходит распределение функций и сфер влияния педагога и детей. Педагог организует деятельность по порождению, реализации замысла, оценке и рефлексии результатов проектной работы: «Я решила отойти от своего планирования», «стала спрашивать у детей», «я предложила ответный ход», «собрала тесты и сделала анализ», «провела урок-рефлексию», «решила познакомить детей». Дети иницируют замысел проекта, выстраивают и реализуют деятельность по его реализации, оценки результатов. Сферой влияния педагога становится организация совместной деятельности детей. Построение и реализация содержания деятельности по решению проектных задач определяется в качестве сферы влияния детей. В данном материале можно увидеть еще один признак субъекта совместной деятельности: появление личных достижений участников совместной деятельности и обогащение содержания и результатов проекта: «Качество знаний по входной диагностике составляло 48%, а качество знаний «на выходе» – 96%», «качество тестов существенно улучшилось».

Конечно, этот материал представляется особо интересным для установления зависимости становления субъекта совместной деятельности в проектировании от организации этой деятельности педагогом, его места в совместной деятельности: вовлеченности детей и педагога в постановку целей и задач совместной деятельности. Анализируя организацию совместной деятельности по постановке цели, задач данного

проекта, отмечу, что, по мнению самого педагога, проектирование «случилось» в ответ на совершенно другую задачу, сформулированную им самим в процессе анализа ситуации, – научить учащихся понимать и анализировать содержание тестов по проверке результатов ЕГЭ. Как выяснилось в процессе обсуждения и анализа сложившейся ситуации с учащимися, большинство из них слабые результаты решения тестов не связывают со сложностью заданий, а формулируют проблему непонимания содержания тестов. Сначала Зоя Леонидовна самостоятельно определяет задачу, основываясь на анализе реальной ситуации, и обращается к проектированию как к уже известному способу ее решения (предлагает учащимся переформатировать содержание тестов так, чтобы оно стало интересным и доступным для их понимания). Однако дети «вмешиваются» в постановку и решение данной задачи. Именно с их стороны прозвучала инициатива разработать «идеальные тесты» – интересные, сложные и понятные по содержанию. В результате задача проекта (разработка содержания собственных тестов, создание сборника тестовых заданий) была определена совместно и стала условием решения педагогической задачи (задачи, поставленной педагогом) и средством решения учебных проблем детей.

*Аналитическое обобщение: эмпирические признаки и зависимости, характеризующие образовательную реальность проектирования.*

1. Эмпирические признаки, характеризующие образовательную реальность проектирования.

Реконструкция представленных ситуаций показывает, что их можно идентифицировать как ситуации организации педагогами проектной деятельности учащихся, о чем свидетельствуют образование замысла проекта, построение способов работы по его реализации, достижение результатов и продуктов проектирования, а также оценки и рефлексии результатов. Можно утверждать и то, что во всех ситуациях, но в разной степени, особым предметом проектирования является организация совместной деятельности, что проявляется в следующих признаках: вовлеченность взрослых и детей в постановку целей и задач проектирования; обсуждение разных возможных способов реализации замысла; презентация достижений всеми участниками совместной деятельности. На материале данных ситуаций мы обобщаем признаки субъекта совместной деятельности как особого результата проектирования: объединение участников совместной деятельности для

определения замысла совместной работы; распределение функций и сфер влияния участников совместной деятельности; развитие личных достижений участников совместной деятельности и обогащение содержания результатов проекта; принятие совместного решения на продолжение, развитие проекта.

В таблице представлена проявленность эмпирических признаков проектирования, совместной деятельности как предмета проектирования и субъекта совместной деятельности в проектировании, реконструируемых в ситуациях проектирования в детском саду (Ситуация 1) и в старшей профильной школе (Ситуация 2).

Эмпирические признаки проектирования

Название признака	Проявленность эмпирических признаков в ситуациях	
	Ситуация 1	Ситуация 2
1	2	3
Проектирование: 1) образование участниками совместной деятельности замысла проекта;	1) «У нас возник вопрос о том, как должно быть организовано содержание образования в ДОО, чтобы у ребенка и появилось и поддерживалось образовательное «хотение», для которого нужны учебные действия», «я взяла несколько самодельных книжек... и сказала, что эти книги делала для Андрея и Влада, которые ... когда-то, как и Костя с Артемом, учились читать. Ребята взяли книжки и стали их рассматривать», «немного поизучав тексты, рассмотрев картинки, Артем вдруг воскликнул – Костя, а давай свои книги делать»;	1) «Я решила отойти от своего планирования и попытаться с детьми проектировать нашу дальнейшую работу прямо на уроках», «во придумать... еще не смогла», «создать... свои тесты (детские тесты) и попытаться сделать их идеальными», «выпустить сборник наших тестов»;
2) построение и реализация содержания деятельности, способов работы в проекте;	2) «Я дала им чистые тетрадки, помогла оформить обложку», «мальчики стали подписывать свои книжки»; «начали выбирать тексты»; «придумывали предложения»; «после того как Артем написал... решил сделать иллюстрацию»;	2) «стали уточнять содержание нашей работы...», «определили некоторые рамки для разрабатываемых тестов...», «было знакомство с разными тестами по математике для ЕГЭ», «познакомились с израильской практикой составления тестов», «познакомились с международными тестами»;

1	2	3
<p>3) продуктивность, рефлексивность деятельности</p>	<p>3) «они уже написали по несколько рассказов»; «Артем дописал рассказ про вертолет, нарисовал картинку, написал рассказ про термометр»</p>	<p>3) «пытались обсудить и выяснить, какие трудности испытывали учащиеся при составлении, разработке тестов», «понимали необходимость совершенствования своих тестов», «качество тестов существенно изменилось»</p>
<p>Совместная деятельность как предмет проектирования: 1) вовлеченность участников совместной деятельности в постановку целей и задач проектирования;</p>	<p>1) «Мальчики спрашивали меня, что лежит в кармашках»; «подойдя к ним, я сказала, что эти книги я делала для Андрея и Влада»; «ребята... стали их рассматривать», «стали читать, с удивлением отзываясь», «Лена, кто, а кто это нарисовал?», «я ответила им»;</p>	<p>1) «я стала спрашивать у детей», «они стали говорить о том, что формулировка тестов не понятна», «я предложила ответный ход – возьмите домой эти тесты и попытайтесь переформулировать задания», «дети начали говорить, что некоторые задания неинтересны», «задачу мы стали формулировать сами»;</p>
<p>2) обсуждение разных, возможных способов реализации замысла;</p>	<p>2) «по ходу задавали вопросы»; «они придумывали», «я предлагала», «он постоянно спрашивал», «Артем реагировал на то, что делал Костя», «я предложила ему взять с собой книги и закончить рассказ дома»;</p>	<p>2) «вместе определили», «все мы отметили, что некоторые вопросы имели неоднозначный ответ», «я решила познакомить детей», «начался процесс формирования проектных групп. Стали уточнять содержание нашей работы», «Мы вместе определили...»; «попытались обсудить и выяснить»;</p>
<p>3) презентация достижений проектирования всеми участниками совместной деятельности.</p>	<p>3) «мальчики подбегали ко взрослым и показывали свои работы», «я тактично просила их эмоционально отозваться на контакт и поддержать ребят», «Костя показал ей (маме) свою книгу, «он с гордостью сообщил, что они с Артемом делают свои книги», «мальчнки показали мне свои работы», «Артем показал, что он сделал дома», «я поинтересовалась у мальчиков, хотели бы они продолжить писать еще рассказы»</p>	<p>3) «я провела урок рефлексии, на котором мы попытались обсудить и выяснить, какие трудности испытывали учащиеся при составлении, разработке своих тестов», «смогли «обкатать» тесты в разных профильных классах», дети не только сами проводили тестирование, но еще придумали свою систему оценивания», «попросили каждого из тестируемых заполнить листок рефлексии, где по любому из заданий можно было высказать свое мнение»</p>

#### 4. Образовательная инновация как совместное действие участников

Окончание таблицы

1	2	3
<p>Субъекта совместной деятельности и проектирования:</p> <p>1) объединение участников совместной деятельности для определения замысла совместной работы;</p>	<p>1) «Костя, а давай свои книги делать!»;</p>	<p>1) «стали говорить, что некоторые задания неинтересные», «И тут вдруг Таня предложила: А не создать ли нам свои тесты?». А Максим добавил: «Чтобы о нас в нашей школе осталась память, надо выпустить сборник наших тестов»;</p>
<p>2) распределение функций и сфер влияния участников совместной деятельности;</p>	<p>2) «стали подписывать свои будущие книги, сравнивая заголовки друг у друга», «Артем написал о составных частях ракеты..., решил сделать иллюстрацию», «Костя писал про вертолет», «они наставляли», «мне приходилось помогать», «он спрашивал», «я объясняла»;</p>	<p>2) «дети составляли тесты», «я собрала эти тесты и сделала их анализ», «дети подготовили аналитику», «мы сверили наши результаты», «я решила познакомиться детей с культурным опытом...», «дети с большим интересом работали и были довольны»;</p>
<p>3) личные достижения участников совместной деятельности и обогащение содержания и результатов проекта;</p>	<p>3) «Костя, оставшись один, вернулся к своей книжке», «Артем дома дописал рассказ про вертолет, нарисовал картинку, а также написал рассказ про термометр», «на следующий день... они уже написали несколько рассказов», «они все утро посвятили своим книгам»; «за три месяца Артем написал книгу «Как мы встречаем весну», о роботах, книжку-задачник, самостоятельно дома сделал несколько комиксов»;</p>	<p>3) «Провела городской тест, результаты которого меня очень приятно удивили», «Качество знаний по входной диагностике составляло 48%, а качество знаний (на выходе) – 96%», «Проведенный анализ дал следующие результаты: дети успешно справились с проектированием совместной деятельности, смогли сформулировать саму задачу, умели спроектировать ходы решения данной задачи, четко выделялось наличие разных позиций в группе», «качество тестов существенно улучшилось»;</p>
<p>4) решение на совместное продолжение, развитие проекта</p>	<p>4) «Артем попросил приготовить для них книгу про роботов, так как он хотел сделать свою книжку на эту тему», «Костя попросил помочь ему сделать книгу про пиратов»</p>	<p>4) «Теперь мы все понимали необходимость совершенствования своих тестов», «К сожалению, учебный год подошел к концу, и эта работа была не завершена, но мы продолжим ее в следующем году»</p>

*Эмпирические зависимости, характеризующие образовательную реальность проектирования*

Материал, представленный в отчетах детей о социальной практике, в ситуациях проектирования в детском саду и старшей профильной школе, позволяет указать на связь между организацией совместной деятельности в проектировании и образованием совместной деятельности в качестве предмета проектирования. Если взрослые предоставляют возможность инициировать, выбирать проектную инициативу (Людмила Ивановна *предложила* мальчикам разные виды социальной практики), то они *сами решили* заниматься наборами текста, и тем самым им пришлось думать об организации совместной деятельности. При этом чем меньше определены взрослыми границы деятельности, тем активнее дети, и тем больше обращают они внимание на совместную деятельность. Предметом «предложения» Людмилы Ивановны был вид практики, но не конкретная задача, способ работы. Создание ситуации неопределенности, выбора направления практики обуславливает формирование группы ребят, процесс группообразования, поскольку необходимость преодоления неопределенности и совершения выбора определяет и необходимость обсуждения способов работы, создания такого ресурса, как группа. Во всех ситуациях организация взаимодействия, появление групп обусловлено попаданием в ситуации неопределенности и выбора. Крапивина Катя попадает в открытое пространство практики, где можно отойти «от мамы», но встает необходимость самой организовать вовлеченность сотрудников Томскэнерго в определение задач ее проекта. И, наконец, группа девочек, решившая заниматься с детьми, постоянно организует взаимодействие с детьми и учителями для *совместного* определения задач, способов работы. Учащиеся старшей профильной школы в процессе разработки тестов (это решение они приняли совместно классом в процессе анализа проблемной ситуации) постоянно организуют совместный анализ затруднений и качества тестов. Получается, что участники проектирования «обречены» выстраивать совместную деятельность, взаимодействие, оно становится особым предметом на всех этапах их деятельности. И вместе с тем видно, что выделение этого предмета зависит от организации проектирования. Можно сказать, что существует зависимость между организацией проектирования и выделением участниками совместной деятельности

этой деятельности как предмета их заботы и организации. В ситуациях проектирования, представленных в таблице, наблюдается зависимость между эмпирическими признаками проектирования, появления совместной деятельности как предмета проектирования и субъекта совместной деятельности. В первой ситуации происходит постановка самим педагогом проектной задачи, что сказывается на направленности совместной деятельности как предмета проектирования. Ее содержание направлено на исполнение способов работы, заданных спецификой продукта проекта. Совместная деятельность возникает как необходимость для создания продукта, а субъект совместной деятельности характеризуется общим интересом, который может удерживаться до окончания работы. Во второй ситуации происходит совместное с детьми обсуждение проблемы и конкретизация задач проекта, обращение к проектированию как способу ее решения. Построение совместной деятельности является важным условием определения и реализации эффективных способов содержания работы, организации оценки и рефлексии ее результатов.

Во всех ситуациях мы наблюдаем, что организация проектирования, с одной стороны, показывает развернутость совместной деятельности как предмета проектирования, а с другой стороны, подчеркивает, что существует разная степень образования субъекта совместной деятельности в проекте. В организации проектирования по созданию прототипа (книжки) происходит только исполнение функций в совместной деятельности. Проектирование сборника тестовых заданий основано уже на совместной разработке задач проекта, определения и распределения функций в совместной деятельности самими ее участниками.

Эмпирически обнаруживается зависимость между тем, как организована сама постановка цели, и качеством субъекта совместной деятельности. В ситуации, описанной Зоей Кубрак, проектирования не случилось, продукта нет, а позиция субъекта совместной деятельности проявляется в отказе от проектирования. И только тогда, когда дети по-другому формулируют ситуацию, реально проявляют ее содержание, приходит в движение вся зависимость: начинается проектирование, выстраивается совместная деятельность как особый предмет проектирования, и в процессе проектирования образуется субъект совместной деятельности. Наше исследование позволяет сделать вы-

вод, что тогда, когда и сам педагог оказывается не в состоянии осуществить постановку целей, задач совместной деятельности или он сознательно отказывается от постановки цели, это «обогащает» проектную деятельность других ее участников. Более того, сами цели и задачи приобретают реальное и значимое содержание у детей. Они не просто участвуют в решении задач, поставленных педагогом, и обучаются проектированию как технологии разработки продукта. Они используют проектирование для решения проблем собственного образования. При этом происходит сопротивление проектной технике, этапам, правилам проектирования. Иное, образовательное, содержание проектирования обнаруживается тогда, когда его используют для постановки и решения задач своего образования.

**Постановка проблемы.** Осуществленное исследование позволило выявить и обосновать такие образовательные возможности проектирования, которые в традиционном представлении о нем либо не признаются существенными, либо вообще не выявляются. Речь идет о том, что в традиционном понимании проектирования оно характеризуется как деятельность по решению проблем. И потому эффективность и результат проектирования обуславливается четкостью поставленных задач и достижения значимых результатов для решения проблемы. По материалам нашего исследования можно сказать, что чем менее четко сформулированы цели и задачи, тем эффективнее проектирование.

В чем эффективность такого проектирования? Обычно эффективность обучения проектированию обосновывается тем, что дети приобретают особые умения и компетенции, в том числе и компетенции группового взаимодействия. Наше исследование показывает, что эффективность проектирования может измеряться по образованию субъекта совместной деятельности. Ведь именно в процессе проектирования происходит совместная постановка цели и задач проекта, распределение функций и позиций в совместной деятельности, обогащение личных достижений участников совместной деятельности и результатов проектирования. Такая эффективность становится возможной тогда, когда в процессе организации проектирования происходит особая область заботы и организации особого предмета образования: совместной деятельности. При этом мы видим, что такой предмет является в процессе проектирования, но его образование зависит от

организации проектирования. В общем можно сказать, что в установленной нами зависимости открываются образовательная возможность и образовательная реальность проектирования. Однако при анализе организации проектирования в практике разных школ нами установлено, что образовательные возможности проектирования используются очень слабо или вообще не используются. Работая в качестве эксперта на конкурсе школ, реализующих инновационные образовательные программы, я попыталась выявить, какое место в этих программах отводится проектированию, как организуется проектная деятельность в школах. Для этого я изучила содержание и результаты осуществления образовательных программ инновационных школ (26), использующих проектирование для решения учебных задач или ориентированных на обучение проектированию. Исследование показало, что в подавляющем большинстве используется проектное обучение (95% общеобразовательных учреждений). В ряде случаев – 60% школ – используют проектирование для развития познавательного интереса учащихся во внеурочной сфере. Однако постановку цели и задач проекта, как правило, осуществляет педагог. Влияние детей на содержание проектной деятельности ограничивается обсуждением деятельности по решению данных задач.

Можно заметить, что в последнее время довольно распространенной в школах является практика организации социальных проектов, которые направлены на развитие гражданской позиции учащихся (социальные проекты «Я гражданин»), коммуникативных компетенций учащихся, проведение мероприятий в социальной сфере. Однако во многих школах (88%), организующих социальные проекты, постановка задач этих проектов осуществляется педагогом или определяется заказом школы. Другими словами, содержанием проектирования становится воспроизводство деятельности по созданию разных продуктов. В качестве результата проекта представляется создание продукта, его социальная направленность – журнал, газета, мероприятие и т.п. Ориентируясь на материалы нашего исследования, можно сделать вывод о том, что практика проектного обучения, несмотря на то, что встречается в инновационных школах, не ориентирована на проявление и решение реальных образовательных проблем участников совместной деятельности. В проектировании не используется ресурс организации совместной деятельности для развития его содержания,

обогащения личных достижений участников совместной деятельности и обогащения результатов проекта. Несколько иная картина наблюдается по организации практики проектирования в школах – федеральных экспериментальных площадках (ФЭП) Министерства образования. Мы использовали для исследования материалы деятельности таких школ [16], опубликованные в серии брошюр «Библиотека культурно-образовательных инициатив» (в рамках направления «Федеральные экспериментальные площадки для апробации новой структуры и содержания общего образования» Федеральной программы развития образования Министерства образования и науки РФ на 2003–2004 гг.). Следует заметить, что организация проектирования рассматривается во всех материалах. При этом школы не ограничиваются использованием проектов только для решения проблем повышения успеваемости и развития личностных качеств учащихся во внеурочное время. Более 40% используют проектирование для развития различных компетенций (коммуникативных, личностных, социальных, оценочных и т.д.). При описании практики проектирования, как правило, цели и задачи проекта поставлены взрослым, а учащиеся определяют, выстраивают способы их решения. Более 50% школ ориентированы на освоение основ проектной деятельности, культуры и компетенций проектирования. Проектная деятельность рассматривается в данных школах как единица содержания образования, а компетенции проектирования – как образовательный результат. Однако исследование программ обучения проектированию показывает, что они ориентированы на освоение технологии проектирования: его этапов, содержания деятельности по этапам, специфики проектных результатов. В этих школах значительно расширены полномочия детей как участников постановки задач проекта и организации проектирования, они становятся субъектами разработки и реализации проектов.

В общем можно сделать вывод о том, что в настоящее время организация проектирования в общеобразовательных школах приобретает массовый характер. При этом различается по качеству организации проектирования подавляющее большинство школ, участвующих в конкурсе школ, реализующих инновационные программы.

Как показывает анализ, проектирование в образовании, остается наиболее распространенным в практике инновационных образовательных учреждений. При этом обращение к проектированию на-

правлено на решение проблем учебной деятельности. Конечно, многие педагоги отмечают и образовательные эффекты проектирования, однако их достижение не становится прямыми задачами использования проектирования в образовании. На наш взгляд, это отражает определенные дефициты в понимании механизмов организации проектирования в школе, позволяющих раскрывать его образовательные возможности – влиять на становление субъекта образования.

Поэтому открытым остается вопрос об образовательном проектировании как условии становления субъекта образования, особым предметом которого является построение совместной деятельности.

**Концепция образовательного проектирования.** Наше исследование позволило установить, что образовательное проектирование можно охарактеризовать, как условие развития субъекта образования. Результатом использования и организации образовательного проектирования является способность субъекта образования влиять на свое образование – определять его цели, задачи, средства их достижения. Мы определили, что этот результат в значительной мере зависит от способа постановки задач проектирования. При этом на основании реконструкции эмпирических данных нами установлено, что:

- постановка задачи обусловлена содержанием совместной деятельности участников проектирования;
- влияние участников совместной деятельности на постановку задач проекта определяет предмет и образовательные результаты проектирования. В целом установлено, что в образовательном проектировании происходит становление субъекта совместной деятельности как субъекта проектирования.

Последнее положение является актуальным и для теоретических исследований. Сегодня в педагогике проблематика субъекта является актуальной и рассматривается в контексте образования человека и определения условий этого образования: концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), концепция педагогики как рефлексопрактики (С.Ю. Степанов), концепция культурологического образования (Е.В. Бондаревская), концепция школы Диалога – культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), концепция диалектического обучения (Л.А. Адамская, М.Г. Цельмс) и др. Само разнообразие концепций, предлагающих понимание и подход к решению проблемы образования субъекта, его развития и формирования свиде-

тельствуют о статусе и значении проблемы формирования субъекта в образовании. При этом как в постановке, так и в решении проблемы образования субъекта акцентируется значение взаимодействия, коммуникации и совместного действия для формирования личности и субъекта. Однако при этом совместность представляется в качестве одного из условий (факторов), определяющих формирование личности ребенка, его субъектности в образовании. Как показывает наше исследование, в проектировании происходит образование субъекта совместной деятельности, что обуславливается влиянием участников проектирования на постановку задач, организацией совместной деятельности как предмета проектирования и полнотой этапов проектирования. Именно такая постановка вопроса об образовании субъекта характерна для концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова). В этой концепции подчеркивается, что субъектом образования выступает не отдельный человек, но субъект совместной деятельности:  $S_n - O - S_b$  (где  $S_1$  и  $S_2$  – разные участники совместной деятельности,  $n$  и  $b$  – это функции участников совместной деятельности в образовании, педагог и воспитанник и «O» – это объекты опосредования взаимодействия, культура в качестве опосредующего «звена» и фактора совместной деятельности). При этом существенно, что

- субъектом образования выступает коллективный или совокупный субъект ( $S_1 - S_2$ );
- качество образования каждого из участников совместной деятельности обуславливается прежде всего качеством коммуникации, особенностями их участия в совместной деятельности;
- фундаментальным противоречием образования субъекта является противоречие между функциональной вовлеченностью каждого из участников совместной деятельности ( $n - b$ ) и участием его как субъекта влияния и собственного образования.

Разрешение данного противоречия в образовании возможно и происходит разными способами: как в сторону усиления функциональной редукиции всех участников совместной деятельности, так и в сторону повышения их личного влияния на совместную деятельность. В концепции педагогики совместной деятельности сама возможность и качество образования субъекта обуславливаются именно способами совместной деятельности, соорганизации взрослых и детей: разные

способы совместной деятельности – это и разное качество образования, субъекта образования и разная возможность не только для ребенка, но и для взрослого *стать субъектом* своего образования. Ведь разрешение противоречия между функциями, предписываемыми педагогу и учащимся их совместной деятельностью, и развитием форм *их личного участия и присутствия* в этой деятельности осуществляется самими участниками совместной деятельности и определяет качество их образования. При этом действия по разрешению противоречий совместной деятельности означают, что участники этой деятельности рассматривают не только эту деятельность, но и себя как «предмет» собственного образования и субъектов своего образования. Поэтому важнейшим вопросом образования субъекта образования является как раз вопрос условий, при которых взрослые и дети получают возможность участвовать в образовании своей совместной деятельности, влиять на нее и тем самым становиться субъектами своего образования. При этом особую роль играет взрослый, способ его влияния и участия в совместной деятельности, его участие в постановке задач совместной деятельности, разработки ее содержания. Функциональная редукция взрослого к выполнению поставленной ему задачи не позволяет ни ему самому, ни детям стать участниками совместной деятельности. Напротив, выработка задач совместной деятельности ее участниками и особенно вовлеченность в это взрослого обуславливает необходимость вовлеченности детей, что и определяет становление субъекта совместной деятельности. Отсюда и образовательное проектирование может использоваться для становления субъекта совместной деятельности, поскольку означает возможность и необходимость для участников совместной деятельности выработки задач, способов их решения, достижения результатов.

#### *Концептуальные типы образовательного проектирования как фактора становления субъекта совместной деятельности*

Проведенное нами исследование позволяет показать, что зависимость «педагогическая позиция: способ постановки цели проекта – проектирование – совместная деятельность как предмет проектирования – субъект совместной деятельности» может удерживаться по-разному. Поэтому мы выделяем разные типы образовательного про-

ектирования, как фактора становления субъекта совместной деятельности.

1. *Учебный проект* как форму организации совместной деятельности и концептуальный тип образовательного проектирования можно представить через следующие характеристики. Тема, задачи и способы их достижения заданы участникам проектирования. Их влияние на постановку цели проекта ограничено заданной проектной задачей. Эмпирическое описание данного типа образовательного проектирования представлено в ситуации организации проектирования по разработке книжки, когда проектирование востребовано в силу своего продуктивного характера, направленностью на решение проблем практической деятельности, в процессе которой возникает интерес к освоению учебного материала. Процесс создания прототипа продукта, в нашем случае книги, является условием развития познавательных потребностей и мотивов детей к учебной деятельности. Создание продукта – вот что становится мотивом, пробуждающим образование субъекта совместной деятельности и поддерживающим совместные действия. Субъектом проектирования становится группа по интересам, учебная группа. Организация совместной деятельности в проектировании заключается в распределении функций по созданию определенного, заданного типа продукта, содержание которых дети осваивают и могут повторить. Образовательная позиция участника проекта определяется как исполнитель проектных заданий. Учебными результатами использования проектирования являются учебные достижения детей, освоение учебного материала. Образовательные результаты заключаются в следующем:

- умение воспроизводить деятельность по производству данного вида продукта как мера освоения компетенции проектирования;
- исполнение функций в совместной деятельности, обеспечивающих создание продукта;
- положительный опыт взаимодействия как фактор становления субъекта совместной деятельности.

Следовательно, данный тип образовательного проектирования раскрывается как фактор становления субъекта совместной деятельности в той мере, в какой совместная деятельность способствует эффективному созданию продукта. В этой ситуации признаком становления субъекта совместной деятельности являются распределение и

эффективное исполнение заданий по созданию продукта, основанное на общих мотивах детей.

Представленный тип образовательного проектирования во многом соотносится с наиболее распространенной в практике технологией метода проекта как дидактической инновации, рассмотренного нами в первой главе. Следуя авторскому (Д. Дьюи, В. Килпатрик) определению данного метода, суть его заключается в организации обучения в процессе воспроизводства уже существующих и социально значимых видов деятельности. Возникающие в процессе выполнения практической работы проблемы являются источником развития познавательной активности учащегося, а результатом индивидуального опыта продуктивной деятельности, по мнению Джона Дьюи, становится овладение инструментарием ее воспроизводства в подобных ситуациях. Если его эмпирические признаки соотнести с методологией проектирования, то он соответствует техническому проектированию и конструированию (Дж. Джонс, У. Дитрих и др.) деятельности по созданию и оценке продукта. Не случайно впервые в базисный учебный план предмет «Основы проектирования» был включен в образовательную область «Технология».

2. *Социальный проект* как форма организации совместной деятельности и тип образовательного проектирования характеризуется влиянием детей и взрослых на постановку целей и задач проекта. В процессе разработки социального проекта происходит расширение учебного поля проектирования, выход в социум, как условие разработки и реализации проекта, что требует особых средств построения совместной деятельности в проекте. Поэтому необходимо освоение особых компетенций по построению совместной деятельности и выработке позиции в совместной деятельности. В социальном проекте совместная деятельность становится предметом проектирования и обсуждения в процессе совместной разработки задач, способов их достижения и рефлексии деятельности по их решению. Образовательные результаты социального проектирования заключаются в становлении компетенций построения совместной деятельности в процессе разработки задач и способов их реализации в проекте. Участники социального проекта осваивают образовательную позицию разработчика проекта. Способность детей совместно разрабатывать задачи и содержание деятельности является признаком социального проектирования как фактора становления субъекта совместной деятельности.

сти. Поэтому субъектом совместной деятельности и образования в социальном проекте становится проектная группа, которая и определяет замысел, цели, задачи, способы их реализации в проекте.

3. *Образовательный проект* как форма организации совместной деятельности и тип образовательного проектирования характеризуется вовлеченностью детей в постановку целей и задач проекта, в освоение технологии проектирования и рефлексию средств проектирования для построения совместной деятельности в проекте. Отсюда необходимыми становятся компетенции организации совместной деятельности по разработке и реализации проекта. В этом типе большее внимание уделяется не продукту разработки, а анализу проектирования как средства эффективной разработки и реализации проектов. Проектирование начинает рассматриваться как средство становления субъекта разработки и реализации проекта, а способы организации совместной деятельности вводятся в содержание образования.

Само проектирование становится предметом образования и обсуждения. В ситуации обучения технологии разработки проектов организация совместной деятельности и проектирования развернута до уровня рефлексивного освоения содержания технологии проектирования как особого типа деятельности. Проектная команда становится субъектом совместной деятельности в проектировании, а образовательная позиция участников проектирования определяется как «организатор проектной деятельности».

В обучении технологии разработки проекта компетенции взаимодействия отражают способность организаторов проектирования использовать способы организации взаимодействия для эффективного достижения проектных результатов. Что касается учебных достижений как показателя результатов использования проектирования, то в этой ситуации они отражают освоение функционального содержания проектной деятельности: знание этапов проектирования и способов организации деятельности по разработке проекта на каждом этапе.

Социальный и образовательный проекты как типы образовательного проектирования отражают содержание проектирования в концепции компетентностного обучения, в которой проектирование используется и как способ формирования разных компетенций, и как особая единица содержания образования. Основанием этого является

деятельностная природа проектирования (обучение в процессе воспроизводства уже существующих и социально значимых видов деятельности, социальных институтов), проектного обучения (обучение в процессе деятельности) и компетенции (формируется и проявляется только в процессе деятельности). Компетентностное обучение, основанное на рефлексивной реконструкции освоения содержания компетенций как образовательных результатов, означает, что содержание проектной деятельности образуется в разной мере самими участниками образования, а не задано, определено извне, до деятельности. В организацию проектирования в компетентностном обучении включены экспертиза и рефлексия проектной деятельности как базовые условия обучения. Мера освоения компетенции проектирования как содержания особого вида деятельности является одним из образовательных результатов ученика в том случае, если педагог организывает рефлексивное освоение содержания и методологии данного типа работы. Данный подход к обучению проектированию отражен в разработанной Ю.В. Громыко концепции мыследеятельностного обучения метопрпредметному знанию.

4. *Проектирование образовательного профиля.* Последний выделенный нами тип образовательного проектирования отражает процесс обучения образовательному проектированию как средству построения индивидуальной образовательной программы. Напрямую это отражает освоение человеком образовательного проектирования как способа деятельности, позволяющего ему ставить и решать задачи своего образования, создавать индивидуальную образовательную программу по достижению образовательных целей и задач в совместной деятельности.

При этом разработка индивидуальной образовательной программы возможна только посредством участника образования в построении образовательного пространства совместной деятельности и определения в нем индивидуальной траектории движения. Поэтому в качестве субъекта, обеспечивающего эффективное проектирование индивидуальной образовательной программы, выступает образовательное сообщество как субъект совместной деятельности. А образовательная позиция характеризуется как позиция организатора образования. Данный тип образовательного проектирования отражает модель и стратегию диалогизации образования в концепции образования как

совместной деятельности, которые обуславливаются представлением об образовании как «антропопрактике», практике присутствия, участия человека в собственном образовании. В таком образовании в качестве его предмета выступает создание человеком образовательной реальности, которая в качестве предмета образования означает, что человек должен сам создавать формы своего участия в образовании и культуре (Г.Н. Прокументова).

Особенностью образовательного проектирования при таком понимании образования является его направленность на создание образовательного пространства и становление образовательного сообщества, которое строится как диалог участников совместной деятельности и оформление ими:

- собственных представлений о смысле, ценностных основаниях образования;
- целей совместной деятельности, проектирования форм ее организации и оценки результатов совместной деятельности;
- оснований для оценки ее эффективности и создания норм ее организации.

Это и определяет содержание совместной деятельности участников проектирования образовательного профиля.

Выделенные нами типы образовательного проектирования позволяют ориентироваться в образовательной практике, определять образовательную направленность проектирования в различных образовательных практиках. При этом возможно ориентироваться на развитие определенного типа образовательного проектирования, а также рассматривать возможности его развития, перехода в иное качество образовательного проектирования в школе. Представленная типология является основанием для разработки образовательной программы обучения образовательному проектированию, которую возможно использовать в различных учебных учреждениях.

## **Литература**

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проективной деятельности. Новосибирск: Наука СО, 1990.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

#### 4. Образовательная инновация как совместное действие участников

3. *Джонс Дж.К.* Методы проектирования: Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.

4. *Лазарев В.С., Мартиросян Б.П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.

5. *Малкова И.Ю.* Проектирование в образовании: гипотеза о содержании проектной компетентности. // Вестник Томского государственного университета. Сер. Психология. 2005. № 286. С. 164–168.

6. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой.* Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.

7. *Петрова Г.И.* Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: Учеб. пособие. Томск: Изд-во НТЛ, 2002. 160 с.

8. *Прозументова Г.Н.* Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. С. 4–17.

9. *Прозументова Г.Н., Малкова И.Ю.* Постановка проблемы субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26.

10. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Сер. Материалы для педагогических размышлений. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. Вып. 2. 160 с.

## **5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ КАК СООРГАНИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

### **5.1. Влияние инноваций на становление образовательной среды учреждения**

*Контекст исследования.* В последние годы в педагогике наблюдается возрастание внимания к давно интересующей меня теме – организации образовательной среды. Это выражается как в изучении, исследованиях практик «средовой педагогики» (М. Монтессори), вопросов «школьного уклада», так и во включении ряда учебных модулей, связанных с организацией среды, в содержание курсов повышения квалификации для педагогов и управленцев. Будучи одним из организаторов таких курсов и проводя занятия по программе «Инновации в дополнительном образовании», я замечаю, что различные аспекты состояния образовательной среды учреждения, ее влияния на педагога и ребенка находят живой отклик у слушателей.

Пытаясь объяснить усиливающийся интерес к вопросам организации среды и средовой педагогике, я предположила, что этот интерес, скорее всего, является реакцией и проявлением накопившейся усталости педагогов, детей и родителей от массированного внедрения в образовательную практику многообразных образовательных технологий, призванных повысить качество образования. Однако, во-первых, подобное «внедрение», как правило, имеет однонаправленное (на ребёнка) действие (формирование у него каких-либо компетенций, способностей и т.п.), не изменяя при этом самого педагога, точнее, побуждая его к демонстрации изменений (накоплению объёмных портфолио и

приобретению многочисленных свидетельств о «прохождении инновационных курсов»). Во-вторых, трудно не заметить, что внедрение одних и тех же технологий в различных образовательных учреждениях зачастую приводит к прямо противоположным результатам.

Размышляя о подобных образовательных эффектах, я сформулировала важные для меня вопросы:

– Может ли педагог, будучи сформированным как личность и профессионал в иной, привычной и знакомой всем императивной образовательной модели, развивать востребованные в современном мире компетенции и способности ребёнка, которые не являются основой собственного образовательного опыта учителя?

– Возможно ли эффективное формирование и развитие компетенций и способностей путём прямого воздействия на личность ребенка, пусть даже с самыми благими побуждениями и с помощью продвинутых образовательных технологий?

Для меня ответ на эти вопросы скорее «едва ли», чем «да». Я гораздо больше доверяю не прямым воздействиям и технологиям, а тому, что окружает ребенка, создает среду его развития.

Если понимание результатов образования не ограничивать перечнем компетенций, показателями ЕГЭ и «процентом поступаемости», а связывать их с самочувствием, здоровьем, настроением участников образовательного процесса, познавательной активностью, умением и желанием учиться, то становится понятным, что технологии определяют далеко не всё, а скорее мало, что определяют. Ведь любой ребёнок и взрослый, независимо от степени информированности в области современных тенденций в образовании, переступив порог школы или детского сада, музыкальной школы или спортивной секции, ощущает, чувствует их особенности, дух учреждения, систему принятых в нём норм и правил, внутренних законов жизни. Именно это позволяет в одном случае почувствовать себя Человеком, а в другом – «обучаемым».

Особенно это касается учреждений, среды в учреждениях дополнительного образования. Ведь здесь основное содержание деятельности, собственно, и связано с созданием значимого для ребёнка микросоциума, обеспечением ситуаций успеха, реальной возможности выбора деятельности по интересам. Зачастую именно образовательная среда домов и дворцов творчества, клубов и секций определяет вектор личност-

ного развития ребёнка, подростка, юноши, формирует его референтную группу, даёт дополнительные шансы в выборе профессии.

Я работаю в муниципальном учреждении дополнительного образования Доме детского творчества «У Белого озера» г. Томска 15 лет: педагогом дополнительного образования, затем руководителем многопрофильного подросткового клуба, с 2000 г. – заместителем директора по научно-методической работе, руководителем научно-методической службы. Сейчас занимаюсь реализацией программ и проектов, ориентированных на профессиональное развитие педагогов и управленцев, и, будучи уверенной в значимости именно «среды», в последние годы пытаюсь понять не только то, из чего она складывается, какие факторы ее определяют, но и то, как участвуют в создании среды сами педагоги, а главное, как влияет среда именно на тех, кем она «складывается», формируется.

*Кейс. Образовательная среда учреждения.*

Общая характеристика учреждения ДДТ «У Белого озера» г. Томска. Это крупное учреждение дополнительного образования, объединяющее 7 структурных подразделений, многопрофильных и территориально значительно отдалённых друг от друга (многопрофильные клубы «Огонёк» и «Смена», центр дошкольников «Лучики», музыкальный отдел «Лира», клуб технического творчества «Фрегат», цирковая студия «Фаворит», филиалы в школах и ДООУ), более 350 детских объединений.

Значительным преимуществом ДДТ в сфере дополнительного образования является наличие в структуре учреждения таких подразделений, деятельность которых исторически ориентирована на разные территориальные, социальные, возрастные категории «образовательных заказчиков» (микрорайоны Спичфабрики, АО «Ролтом», Телецентра, улиц Октябрьской – Белой – Бакунина – Мамонтова). В структурных подразделениях за годы работы сформированы базовые профили, вызывающие неизменный интерес у детей и родителей (так, в Центральном корпусе ДДТ сосредоточены более профессиональные детские коллективы; клуб «Смена» в значительной степени ориентирован на социальные и досуговые проекты; клуб «Огонек» традиционно «доразвивает» программы полного дня для учащихся школы № 47). Именно многолетняя ориентация на целевую аудиторию разных микрорайонов позволяет гибко реагировать на изменения демографиче-

ской ситуации, интересов детей и подростков, пожелания родителей (в кружках и объединениях занимаются дети, внуки бывших воспитанников, сюда приводят родственников и друзей) – изменять содержание образовательных программ, формы организации досуговых событий.

Значительная часть (45%) детских объединений ДДТ существует более 5–7 лет. Они имеют свои традиции, символику, сложившуюся систему набора, устойчивые связи с выпускниками и родителями (родители и выпускники нередко работают здесь в качестве педагогов), являются инициаторами социально-образовательных проектов. Именно эти детские коллективы во многом формируют имидж ДДТ.

Сегодня у нас в учреждении работают несколько уникальных коллективов: литературная студия «Юг», цирковая студия «Фаворит», объединение «Плетение на коклюшках», Школа юного международного. Многолетняя успешная деятельность этих коллективов обеспечивается, прежде всего, наличием уникальных специалистов. Руководители данных коллективов, как правило, не имеют педагогического образования, но имеют многолетнюю практику профессионального становления и саморазвития (А.П. Першин и Т.Е. Мейко – члены союза писателей России, авторы многочисленных сборников стихотворений и сказок, Г.П. и Л.Р. Епифанцевы – «играющие тренеры» цирковой студии, «родители» Школы молодого международного – проф. С.В. Вольфон и ведущие преподаватели ИФ ТГУ). Опыт общения и сотрудничества с профессионалами является бесценным в становлении детей, подростков и юношей. Это не только процесс непосредственного получения ремесла и мастерства «из рук в руки» от профессионала, но и опыт самостроительства, поиска и преодоления себя в пространстве культуры. Подобные коллективы часто немногочисленны по составу, т.к. сложно представить «массовое производство» кружевниц или поэтов. Программы данных объединений предполагают индивидуализацию процесса обучения, здесь закладываются основы не просто составления индивидуальных учебных планов, а формирования подлинной индивидуальной образовательной траектории. При этом данные коллективы активно проявляют себя в образовательной и социальной среде города, региона, имеют широкие творческие и социальные контакты с профессиональными сообществами, общественными организациями, образовательными учреждениями, обеспечивая тем самым широту и активность образовательной среды.

Характерной особенностью среды ДДТ является существование ряда детских объединений одного профиля (3 театральных коллектива, 4 изостудии, 4 хореографических объединения, 2 шахматных, 5 классов фортепиано, 4 класса гитары, 3 театра моды, 4 объединения вязания, 3 – моделирования одежды), что ставит каждый из коллективов в условия поиска своей уникальности, необходимости формирования собственной целевой аудитории, стиля, репертуара, а ребенку дает дополнительные шансы при выборе образовательной программы, педагога, детского коллектива.

Особенностью ДДТ и его бесспорным конкурентным преимуществом стала система организации летнего отдыха на базе творческих коллективов. Специфика летних программ ДДТ заключается в том, что они являются органичным продолжением годового образовательного цикла и решают комплекс образовательных задач (формирование организационных навыков и проявление инициативы воспитанников, привлечение и адаптация новичков, набор; развитие учебных и профессиональных компетенций в нестандартных условиях, в том числе полевого быта). Летний лагерь проводится по инициативе воспитанников и педагогов, является итогом учебного года и стартом следующего. Программы лагерей отличаются гибкостью, вариативностью. Число детских объединений и инициативных групп, реализующих летние программы, ежегодно пополняется и обновляется.

Педагогический коллектив ДДТ «У Белого озера» составляют более 300 педагогических работников, из них штатных – 98. В составе штатных работников 23 педагога высшей и 24 – 1-й категорий. Средний возраст педагогов 40 лет, работающих в ДДТ более 7 лет – 117.

Педагогами разработаны 250 модифицированных и 58 авторских программ, 12 образовательных программ – лауреаты областного этапа Всероссийского конкурса авторских программ дополнительного образования, 9 педагогических работников и 2 педагогических коллектива – лауреаты премий администрации г. Томска и Томской области в сфере науки, образования, здравоохранения и культуры.

Образовательная ситуация в учреждении характеризуется устойчивостью, стабильностью, традиционно высокой результативностью общепринятых показателей.

*Ситуация. Исследование образовательной среды.* Приступив к работе в новой должности, помимо традиционных для заместителя

## 5. *Образователь*

директора по научно  
ей деятельности в ин  
ного роста педагогич  
стной деятельности п  
была, мягко говоря,  
научно-методической  
тельные коррективы  
ния не являлись акту

Начало моей раб  
вхождением ДДТ в м  
гиональный проект «

дения в целом. Со  
В.А. Ясвина «Обр  
ванию» [18]. Средо  
ванию изменений  
требующая «коллек  
сложившуюся ситу  
граммах, участие  
годной Всероссийс  
процессы в образо  
тарного управлени  
исследователя под

## *5. Образование*

---

щающими спокойствием  
таты исследований.  
дагоги, не имеющие

Эффективность  
групповых форм ор  
ретические, разрабо  
литические семинар  
довательское поле,  
ществить сопоставл  
мочь педагогам-исс  
личной презентации

оценке и интерпретации данных, отработку навыков сбора, обработки и детских объединений и параметров среды структурных подразделений, моделирование различных вариантов исследовательского поведения.

Первоначальный анализ состояния образовательной среды детских объединений (2004/05 учебный год) показал, что в образовательном пространстве ДДТ были представлены все типы среды: творческая (45%), карьерная (39%), безмятежная (7%), догматическая (9%). Причем представления педагогов, детей и родителей о типе среды детских объединений значительно различались (рис. 1). Так, педагоги определяли среду своего объединения большей частью как «творческую» с присущими данной среде высокими показателями свободы и активности субъекта, дети и родители давали более «скромные» характеристики степени свободы и активности в среде, что задавало качественно иные ее типы («безмятежная» (свобода + пассивность), «карьерная» (зависимость + активность), «догматическая» (зависимость + пассивность)).

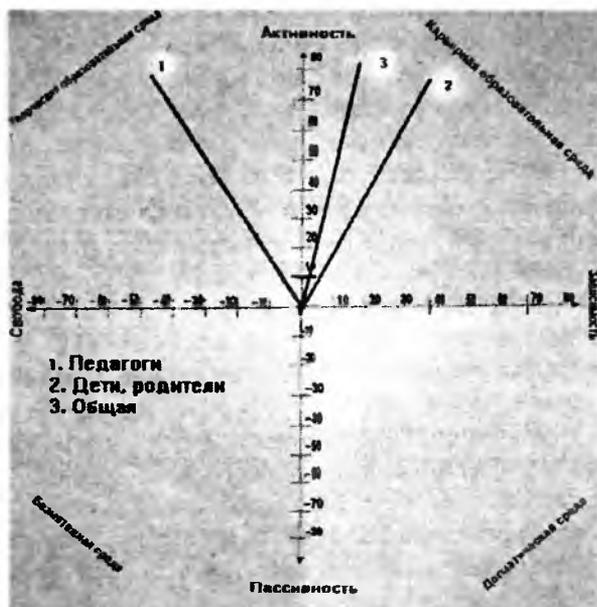


Рис. 1. Векторное моделирование типов среды ДДТ «У Белого озера»

**Аналитический комментарий.** Ограничения по параметрам «свобода» и «активность» определили степень отдаленности образовательной среды детских объединений от желаемой педагогами и детьми творческой среды. Данные ограничения проявились во всех компонентах среды: пространственно-предметном, социальном и технологическом. Были выявлены также «проблемные» параметры среды структурных подразделений и ДДТ в целом: эмоциональность, социальная активность, обобщенность, когерентность, широта (см. рис. 2).

Данные исследования (2004–2005 гг.) стали материалом для обсуждения на административных совещаниях и педагогических советах. Обсуждение результатов исследования в педагогических коллективах проходило бурно. Многим педагогам полученные результаты казались неверными, им сложно было допустить, что среда в их объединениях может быть «нетворческой». Размышляя о причинах сложившейся ситуации, некоторые педагоги склонялись к мнению, что сама методика исследования неверна, если дает столь парадоксальные результаты («В Доме детского творчества – нетворческая среда!»). Другая группа педагогов видела причину формирования «нетворческих» типов среды в особенностях возраста воспитанников и специфике видов деятельности («До творчества надо дорасти, сначала освоить азы», «Какая может быть свобода в проигрывании гамм?»). Тем не менее для значительной группы педагогов представленные исследовательской группой данные стали «информацией к размышлению» (какие факторы среды влияют на степень свободы и активности ребенка, какова роль педагога в изменении среды, возможно ли изменение среды «в отдельно взятом объединении» и др.) и пусковым механизмом в поиске профессиональных ресурсов.

Если тип образовательной среды индивидуален для каждого детского объединения и в значительной мере зависит от позиции педагога в совместной деятельности, то параметры характеризуют состояние среды структурного подразделения, учреждения в целом и находятся в зависимости от коллективных представлений и усилий всех субъектов образовательного процесса. Низкие показатели большинства подразделений ДДТ по параметрам «эмоциональность», «социальная активность», «когерентность», «обобщенность», «широта» оказались так же далеки от ожидаемых педагогами, как и «нетворческие» типы среды в отдельных объединениях. Однако реакция педагогов на опи-

сание и анализ состояния среды подразделений была менее болезненной и более конструктивной («Да, мы видим, чувствуем проблему, но каким образом можно изменить ситуацию?»).

Перед участниками исследовательской группы и управленческой командой встала проблема, как сделать полученные данные «рабочими» для продвижения детско-взрослых коллективов, отправной точкой в поиске внутренних и внешних ресурсов для изменений в образовательной среде ДДТ. Высказывалось множество предложений частного и общего характера, суть которых сводилась к необходимости организации ярких, значимых для детей и педагогов событий, которые могли бы объединить коллективы, проявить их «лица необщее выраженье».

Так родился проект фестиваля образовательных инициатив «Я и мой ученик», основные этапы которого предполагали проведение смотра-конкурса кабинетов, открытых занятий и досуговых мероприятий в объединениях, конкурса работ свободного жанра «Мой педагог – мой ученик», совместного концерта педагогов и детей.

Стартом проекта стал фестиваль символики детских объединений и подразделений ДДТ.

*Ситуация изменения среды. Создание среды образовательного события.* В проекте фестиваля образовательных инициатив мы попытались смоделировать ситуацию построения новой, «другой» образовательной среды. Важно было, чтобы мероприятие стало ярким событием для всех участников образовательной деятельности как на этапе подготовки, так и в процессе проведения и, самое главное, оно должно было «сработать» на совершенствование проблемных параметров среды ДДТ (социальная активность, эмоциональность, широта, когерентность, осознаваемость и обобщенность). «Вводные характеристики» моделируемого события: яркость, зрелищность, привлекательность для окружающих (зрители, СМИ, потенциальные клиенты); возможность выбора степени включённости каждого педагога и ребенка в зависимости от их возможностей и желания; возможность актуализировать имеющийся личный и коллективный потенциал (эмблемы, слоганы, речёвки, песни, традиции) или приобрести новый опыт (создания символики).

1-й шаг. Игра-тренинг для педагогов.

На стартовом педсовете (август 2006 г.) для педагогов были проведены игра-тренинг «Мой герб и девиз» и конкурс работ свободного

жанра «Мой ученик». Участникам игры-тренинга было предложено разработать личный герб, на щите которого символами выражены представления: «я как педагог», «я глазами моих воспитанников», «мой воспитанники», «моя профессиональная мечта», а также представить индивидуальные или коллективные работы «Мой ученик» в свободном жанре (ода, фельетон, частушки, шарж, портрет, зарисовка, наказ и т.д.).

Отношение педагогов к предложенным заданиям и способы их выполнения были различными. Одни педагоги с увлечением выполняли задания, проявляя чувство юмора, оригинальность, самостоятельность. Другие использовали при создании личных гербов и девизов разработанную ранее символику и атрибутику своего детского объединения. Третьи предпочли воспользоваться предложенными организаторами тренинга вариантами, шаблонами, заготовками. Некоторые выполняли задание формально, «списывали» друг у друга. Просматривались и особенности «почерка» разных структурных подразделений: в одних коллективах преобладали общность подходов, сходство в использовании и истолковании символов, в других – диаметрально противоположные различия. Итоговый подбор гербов получился достаточно информативным, интересным было и обсуждение процесса выполнения задания.

Создание работ свободного жанра вызвало у большинства педагогов значительные трудности, связанные с проблемами адресности, субъектности высказывания: преобладали общие слова, цитаты, достаточно мало встречалось обращений к конкретным детям, живых, эмоционально насыщенных деталей. Самыми популярными жанрами оказались: завет, наказ, призыв, сказка, афоризм. Наиболее оригинальными, интересными оказались работы, выполненные совместно 2–3 педагогами (шаржи, частушки, «инструкции по применению»). Работы педагогов были представлены в стенгазетах подразделений.

По итогам игры-тренинга были оформлены журнал и презентация, которые в дальнейшем пользовались спросом у педагогов и детей.

2-й шаг. Фестиваль символики детских объединений.

В начале сентября 2006 г. инициативной группой было организовано шествие детских объединений всех подразделений ДДТ в сквере «Белое озеро». К этому времени большинство детских коллективов приступили к занятиям, делали набор новичков. Идея проведения ше-

ствия большинству ребят и педагогов понравилась. У многих объединений «со стажем» уже были разработаны символика, форма, эмблемы, девизы, существовали давние традиции. Для более «молодых» коллективов и начинающих педагогов в разработке символики заключался яркий элемент новизны.

В ходе подготовки ярко проявились разные позиции педагогов и детей: «надо так надо...», «отвяжитесь, и так много дел!», «здорово, попробуем!», «интересно, а как у других?», «мы всё равно всегда лучше всех». Были коллективы, которым кто-то наспех сделал эмблему. В некоторых объединениях инициативу проявили сами дети, а педагог остался равнодушным ко всей этой суете и занимался своими, более важными делами. Были педагоги, стремившиеся сами все сделать красиво и «по законам жанра», не допуская детей до этого ответственного процесса. Многие взрослые (в том числе и родители) получали истинное удовольствие от совместного творчества.

Шествие получилось ярким, радостным, у всех было приподнятое настроение. Несколько телеканалов сняли сюжеты о празднике, взяли интервью у ребят и педагогов. Никому не хотелось расходиться, ребята и взрослые обсуждали праздник. Многие педагоги были удивлены, что детям это нужно и интересно. Появились идеи о более серьезной подготовке, необходимости разработки флагов структурных подразделений, выпелов для объединений. Педагоги отмечали, как важно, что ребята сами разрабатывают символику и что в дальнейшем будет необходима помощь профессионалов.

*Аналитический комментарий.* Несмотря на то, что в ДДТ ежегодно проходит множество праздников, проектов и программ, этот, по отзывам участников, получился особенным. Педагоги и дети обратили внимание, что эти особенности связаны с процессом подготовки события, почувствовали изменения в самой образовательной среде. Во время обсуждения часто звучали слова «инициатива», «интерес», «радость».

*Н.З. Фролова, педагог компьютерного класса:*

Когда стали готовиться к фестивалю символики, ко мне в компьютерный класс пошел народ, хотя никто особо никого не заставлял напрягаться. Некоторые педагоги приходили сами, кто-то вместе с детьми, кто-то просто отправлял ко мне детей. Одним нужно было просто отделаться – «Найдите нам что-нибудь из символики», другим

было интересно разработать символику своего объединения «с нуля», третьи облагораживали и приводили в систему то, что складывалось и накапливалось годами.

У меня в компьютерном классе вообще получилось интересно: мне же всегда некогда, я решила сделать, как проще и быстрее – сама придумала эмблему и предложила детям. А из моих гениев посыпались идеи, пришлось почти настоящий конкурс устраивать. А тут еще одна «чумовая» мама подключилась: ей стало обидно, что у нашего класса бумажный флаг, и она договаривалась с какими-то знакомыми в Новосибирске, чтобы сделали настоящий. К шествию на Белом озере, конечно, не успели, но теперь у нас замечательный флаг.

Вообще мне эта затея с фестивалем символики очень понравилась. Были такой общий подъем, заинтересованность, единение, и в то же время, сразу стало видно, какие все педагоги и дети разные и как по-разному относятся к общим делам. Во время профессиональных конкурсов и фестивалей этого не видно: выступили, получили свои призы – и ладно, а весь процесс, отношение, «внутренняя кухня» скрыты.

Кстати, о востребованности. Всю вспомогательную информацию, которую я «накачала» из разных источников по геральдике, символике и атрибутике, многие объединения активно использовали в течение года.

*И.И. Толкачева, заместитель директора:*

Мне кажется, это была замечательная идея с конкурсом символики и шествием на Белом озере. Уже когда педагоги на стартовом педсовете делали свои индивидуальные гербы, было всем интересно, чувствовался эмоциональный подъем. Сразу стало видно отношение каждого: кто делает «для галочки», а для кого это важно, чтобы что-то понять про себя, попробовать эту форму работы с детьми. Вера Алексеевна, например, сразу зацепилась за эту идею и делала потом гербы вместе со своими ребятами.

А после шествия на Белом озере его долго еще обсуждали, и возникло столько идей! И сделать флаги для каждого подразделения (что мы потом и сделали и знаменную группу подготовили – пришлось специалиста «со стороны» привлекать, потому что сами уже забыли, как это делается), и разучивать в объединениях гимн ДДТ, и «гостевания» устроить, чтобы каждый коллектив мог другим рассказать о своих традициях.

Само шествие было очень радостным и ярким, настоящим событием, а не просто мероприятием. И погода нам помогла, было удивительно красиво. Много было, конечно, организационных недочетов, и это нужно будет учесть. Мне кажется, главное – не потерять этот замечательный внутренний настрой, учесть все инициативы, довести их до конца.

*К.И. Кузнецова, педагог по классу фортепиано:*

Все это здорово и хорошо, конечно: среда, символика, инициатива, но, по-моему, каждый должен заниматься своим делом – кто символику разрабатывать и кабинеты оформлять, а кто детей учить музыке. Я особого смысла в этом не вижу, я не специалист в рисовании и оформлении, а творчество у нас и так есть на каждом уроке.

*С.Б. Лисс, руководитель театра танца:*

Мне понравилось. И детям понравилось. Я как-то раньше не придавала этому значения. А теперь появились идеи и по оформлению кабинета, и по развитию традиций коллектива.

*Г.А. Данченкова, педагог клуба «Смена»:*

У нас в клубе вся эта суета с символикой совпала с переездом в новое помещение. Педагоги по-разному восприняли: кто как очередное мероприятие, кто с раздражением, кто с интересом. Я как участник исследовательской группы, наверное, лучше ориентировалась в разных аспектах среды, осознанно подходила к тому, что и как лучше сделать. К тому же я – архитектор по образованию, много занимаюсь оформлением. Мы старались продумывать, чтобы среда в нашем кабинете работала на ребенка, была доступной и управляемой. А в новом помещении клуба многие идеи воплотили уже в холлах вместе с другими педагогами, появились единомышленники. Да и помещение большое, интересное по сравнению с прежним, – есть, где фантазии разгуляться. Среда, конечно, очень изменилась, стала «нашей», обжитой, более эмоциональной. Детям очень нравится. Воплотились многие идеи в оформлении. К нам из других подразделений педагоги приезжали на экскурсию, им тоже очень понравились наши идеи.

*Т.С. Фисенко, руководитель Центра дошкольников:*

Мои педагоги с удовольствием делали и свои гербы, и общую галерею «Мой ученик». Мы такой деятельностью прежде не занимались, было интересно. Как-то хорошо сами сразу организовались, каждый проявил свою индивидуальность, но даже по гербам видно, что у нас

много общего. Мы ведь много обсуждали, спорили до этого о среде нашего подразделения, да нам по-другому и нельзя – мы же работаем каждый по-своему на общие цели.

И с символикой получилось интересно. В начале года, во время подготовки к шествию еще мало собралось деток и родителей после каникул. А потом в течение года родители активно включились, предлагали свои варианты, мы спорили о том, как эта символика может «работать». Многие традиции Центра осмысливались по-новому, наполнялись другим содержанием.

*И.В. Асначёва, педагог-психолог:*

Очень важно, что взрослые оказались в этой ситуации с детьми «на равных»: они не могли ничему обучать, потому что сами мало что понимали в символике. Пришлось искать информацию и учиться вместе. А это совсем другие отношения.

**Аналитическое обобщение.** Как и зачем создается «другая» образовательная среда?

Подготовка и проведение фестиваля символики помогли создать «новую среду». Это была среда события, в котором происходило образование: ярких и сильных эмоций, переживаний; многообразных и неоднозначных позиций, мнений, вариантов выполнения, идей; разных мотивов и смыслов деятельности.

Участники события увидели, почувствовали живые признаки, приемы «новой среды», которые прежде были для большинства из них отвлеченными понятиями – «параметрами среды» (по В.А. Ясвину):

- эмоциональность: подъем, радость, приподнятое настроение, юмор, красочность;
- осознаваемость (неоднородность, многозначность): споры, прояснение смыслов, позиций и отношений к событию, поиск общих оснований для совместной деятельности, переосмысление традиций и форм их предъявления «внутри» и «вовне»;
- активность, инициативная насыщенность: возникновение цепочек индивидуальных и коллективных инициатив;
- широта, обращение к внешним ресурсам (информационным, профессиональным, человеческим);
- обобщенность, использование внутренних ресурсов: общение, обращение за помощью друг к другу, родителям, выпускникам, обсуждение, переосмысление сложившихся традиций.

Ярче других эти особенности «другой» среды почувствовали участники коллективов, для которых подобная организация среды была непривычной (карьерные, догматические, безмятежные среды). Коллективы с устойчивой творческой средой воспринимали данную ситуацию для себя как более привычную.

В ходе подготовки и проведения фестиваля наиболее эффективными и продуктивными стали педагогические действия участников исследовательской группы и тех педагогов, которые глубоко погрузились в проблемы организации среды и заинтересованно участвовали в исследовании. Главным условием эффективности оказалось осознанное действие, направленное на изменения, а не просто инициатива, поскольку оно основывалось не только на порыве, свободе и активности, но и на осознании направления движения и его дальнего личного и коллективного смысла.

При этом «новая среда» продолжала жить в подразделениях и после события (продолжение фестиваля «своими» по форме и содержанию событиями в каждом детско-взрослом коллективе: выставка эмблем ко дню рождения клуба, презентация названий групп на традиционном празднике дошкольников, проектирование индивидуальных гербов воспитанников на занятиях, оформление стенда детских коллективов в холле, шествие знамённых групп и т.д.).

Важно, что в предметной среде появились атрибуты инициативы (созданные педагогами и детьми эмблемы, флаги, гербы, стенды, девизы) – они являются напоминанием о прецеденте в деятельности и способны определённым образом инициировать в дальнейшем подобную деятельность, как улыбка – провоцировать хорошее настроение.

Самым сильным эффектом события, на мой взгляд, стало то, что изменилось отношение педагогов к среде. Благодаря фестивалю, «запустившему» инициативы детей и педагогов, среда из отвлечённого понятия стала превращаться для нас в осознаваемую и изменяемую реальность. Иными словами, местом рождения «новой среды» было событие, а местом проживания – деятельность нашего учреждения.

*Постановка проблемы.* Вместе с тем как ни долго держатся образовательные эффекты события – это все-таки только эффекты. Они постепенно угасают, ослабевают, хотя и живут в нашей памяти теплыми и яркими воспоминаниями. К тому же, образовательные эффекты события живут на отдельных людях – участниках событий.

Мы почувствовали необходимость удерживать одновременно три линии создания среды в проектно-исследовательской деятельности:

– создание событий для проявления инициативы (смотр-конкурс кабинетов, конкурс работ свободного жанра «Мой педагог» для воспитанников, совместный концерт);

– фокусировку взгляда на локальные события (занятия) через спектр инициативы (взаимопосещение, аспектный анализ и самоанализ занятий в детских объединениях с помощью материалов исследовательской группы);

– выделение таких параметров среды, которые обуславливают влияние образовательной среды на образовательную инициативу.

Теперь образовательная среда представлялась нам как комплекс условий по развитию образовательной инициативы. Поэтому мы могли теперь работать со средой более целенаправленно. Мы стали держать образовательную инициативу как предмет исследования. Понятие образовательной инициативы стало для нас на этом этапе тем кристаллом, в котором на практике преломляются базовые элементы, организующие среду творческого типа: «свобода и «активность». При этом для нас важным стало не столько что делается (какая инициатива возникает), сколько как делается (что делает педагог, как организует пространство, общение, взаимодействие). Лучше всего различия и особенности этого видны на занятии (уроке). Именно занятие в детском объединении является ядром образовательного процесса в учреждении дополнительного образования, той формой и тем местом, где могут и должны разворачиваться разные инициативы педагога и ребенка, это та капля, в которой концентрируются особенности образовательной среды.

Разные педагоги пытались создавать желаемую среду в деятельности детских объединений. Конечно, в разных коллективах по-разному была организована работа с инициативой.

Так, в группах дневного пребывания Центра дошкольников педагоги О.В. Реннер и И.Г. Бучко сопровождали детские инициативы через создание многообразной, неоднородной предметной среды кабинета, предоставляя дошкольникам дополнительные возможности выбора видов деятельности, материалов. Использование методов проблемного обучения, экспериментирования, методики КТД превращало обучение в увлекательный процесс совершения маленьких личных открытий.

В танцевальном коллективе клуба «Смена» А.Ю. Трофимова использовала форму коллективного творческого дела в постановке танца к празднику «День матери»: дети старшей и младшей групп совместно создавали творческий номер в подарок мамам. Многообразные ситуации взаимопомощи и взаимоэкспертизы, подготовленные педагогом в форме игровых заданий, помогли детям разного возраста высказать и оформить интересные идеи, «собрать» их в единый номер. Совместно с педагогом дети определяли профессиональные, этические и эстетические критерии отбора придуманных элементов танца.

Педагоги-«прикладники» Г.А. Данченкова, Г.В. Казакова помогли детским инициативам шагнуть за пределы учебных кабинетов через совместное оформление холлов. Л.Н. Савицкая («Волшебный клубок») с помощью многообразных подборок дидактического материала («банк идей», «коллекция готовых работ», технологические карты изделий) обеспечивает возможность реализации индивидуальных проектов.

С.В. Крючкова (объединение «Живографика») построила работу с инициативами детей в разновозрастной группе на основе использования методов проектов погружения. Каждый ребенок открыл для себя по-своему тему «Космос» через работу с различными материалами и в разных техниках. «Зоной особого внимания» педагога стала работа с оформлением и предъявлением инициатив, завершением и обсуждением проектов.

В объединении «Каратэ-до» тренер В.Э. Бельц родилась интересная практика проведения занятий старшими детьми для младших в форме сюжетно-ролевых игр. Более опытные спортсмены проявили свои инициативы в отборе материала, составлении сценария, создании презентаций, организации игр.

О.К. Васильева (руководитель объединения «Резьба по бересте») совместно с детьми разрабатывала критерии оценивания работ. В серьезный и неторопливый разговор о том, что важнее для будущего мастера – профессионализм или полет фантазии – включились даже самые сдержанные и молчаливые ребята.

Постепенно становилось ясным, что все мы работаем для того, чтобы порождать и сопровождать детские инициативы, и что для этого необходима творческая среда. В деятельности исследовательской группы было установлено, что для организации такой среды

необходимо проявление разных педагогических позиций и, как следствие, разного содержания педагогической деятельности и совместной деятельности педагогов и детей. Проанализировав и обобщив материалы исследовательских кейсов, составленных на основе занятий в детских объединениях ДДТ, мы выделили существенные признаки творческой образовательной среды. Такими признаками для нас являются:

1. В организации пространственно-предметного компонента среды:

- богатый, многообразный, яркий иллюстративный и раздаточный материал, информация, литература «на вырост»;
- удобная расстановка мебели, оборудования, расположение материалов (можно передвинуть, достать, взять самостоятельно, заменить, убрать на место);
- функциональное использование оформления кабинета (нужная для данного занятия информация, информация на опережение, межпредметные связи, иллюстрации, оценочные экраны, выставки детских работ и т.д.);
- наличие материалов для индивидуальных и творческих заданий, выполнения работы по выбору, в индивидуальном темпе (образцы, материалы, технологические карты, описания, задания с продолжением и вариантами ответов);
- расширение локальной среды объединения, выход за пределы кабинета (стенды, газеты, информация, выставки);
- эмоциональное оформление (обращения, занимательная информация, личные сообщения);
- гигиена, безопасность помещения, эстетика оформления;
- наличие в предметной среде личных вещей (игрушки, костюмы, книги и т.д.).

2. В организации технологического компонента среды:

- гибкость, вариативность образовательной программы, возможность отступления от нее, работы по ситуации;
- создание проблемных ситуаций, использование творческих заданий, опытов, самостоятельной работы, коллективной творческой деятельности;
- сочетание индивидуальных и групповых форм деятельности, использование игровых методов, современных технологий: ТРИЗ, портфолио, КТД, проектирование и др.;

- создание ситуаций выбора (позиции, вида деятельности, партнеров, материала, темы, изделия и т.д.);
- использование нетрадиционных форм проведения занятия: сюжетно-ролевая игра, интегрированные и комплексные занятия, путешествие, сказка, погружение, инсценировка, мастер-класс;
- работа с образной сферой ребёнка;
- обсуждение критериев оценки и подведение итогов занятия совместно с детьми, рефлексия (коллективная, индивидуальная);
- демократический стиль, делегирование детям полномочий проведения занятия и отдельных его этапов.

### 3. В организации социального компонента среды:

- актуализация личного опыта ребёнка и педагога, обсуждение эмоций, ярких событий, произошедших после последней встречи;
- импровизация, юмор педагога и детей;
- подсказки, корректировка в мягкой, вопросительной форме;
- ненавязчивый музыкальный фон, соответствующий возрасту, видеоряд;
- сюрпризные моменты;
- подстройка педагога к группе, ребёнку, живая реакция на его настроение, замечания и предложения;
- совместное обсуждение хода и итогов работы, возможных затруднений и способа их преодоления;
- помощь педагога, детей, родителей в том, чтобы все справились с работой;
- осознанность законов, традиций коллектива, символики.

Описание разных форм и способов работы педагогов с детской инициативой помогло нам выявить разные типы педагогической позиции по отношению к инициативе (пресекать, игнорировать, допускать, поощрять, инициировать). Мы выделили 5 этапов в развитии образовательной инициативы: мотивация, проявление, становление, оформление, предъявление – и попытались описать педагогические задачи, формы и методы её сопровождения и поддержки на каждом из этапов. Результаты исследования были оформлены нами в «Рефлексивном конспекте», который помог на следующем шаге исследовательской работы систематизировать педагогическую практику по работе с образовательной инициативой на занятии (уроке).

Скоро возникла необходимость выделения критериев эффективности, оценки успешности деятельности по формированию творческой среды, обеспечивающей развитие образовательной инициативы, определения ориентиров и приоритетов педагогического сообщества в этой области. Исследователи на основе анализа составленных ими кейсов разработали систему оценивания занятия в аспекте работы с образовательной инициативой и карту фиксации наблюдений. Данная карта позволила систематизировать наблюдения исследователей по компонентам среды, определить «цену» действий педагога и детей в среде в баллах, соотнести наблюдения с методикой векторного моделирования, достичь, в определённом смысле, объективации данных и выводов.

«Карта» стала не только ценным диагностическим материалом и продуктом исследования, но и опорным обучающим материалом для педагогов, заинтересованных в анализе собственной ежедневной практики как практики, формирующей среду.

*Зависимость между образовательной инициативой и факторами образовательной среды.* По окончании учебного года и по завершении первого цикла проекта «Фестиваль образовательных инициатив» мы провели повторную диагностику среды по методике векторного моделирования и получили следующие результаты:

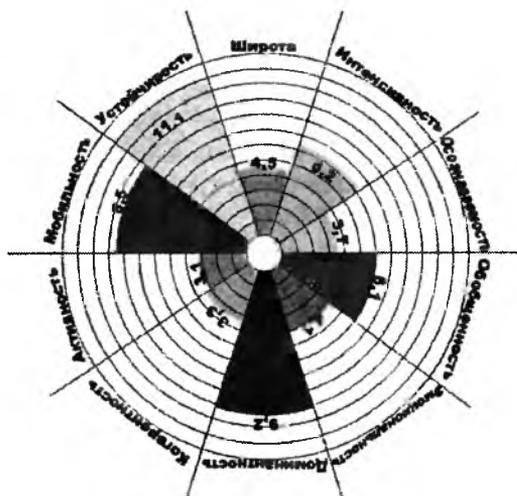
– количественный рост показателей 15% детских объединений по осям «свобода» и «активность» (в данных объединениях проявилась тенденция к движению из разных типов «нетворческой» среды в творческую);

– устойчивые характеристики 35% детских объединений в секторе «творческая среда активной свободы» (это объединения, продемонстрировавшие «неслучайность» высоких показателей свободы и активности субъектов в среде);

– положительная динамика качества образовательной среды ДДТ (рис. 2) по большинству «проблемных» параметров (показатели эмоциональности среды возросли на 3,1 ед., социальной активности – на 1,9; широты – на 0,7; осознаваемости – на 3,1).

Типы среды детских объединений ДДТ: 2004/05 учебный год: творческий – 45%, иные – 55%; 2005/06 учебный год: творческий – 61%, иные – 39%.

2004–2005 гг.



2005–2006 гг.

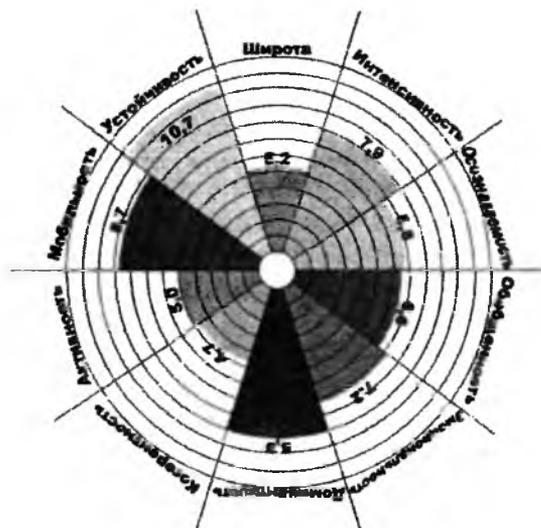


Рис. 2. Динамика развития параметров образовательной среды ДДТ (2004–2006 гг.)

*Интерпретация результатов исследования. Становление образовательной среды в проектно-исследовательской деятельности педагогов.* Типологическими признаками изменений образовательной среды являются: качественные и количественные изменения таких параметров, как эмоциональность, осознаваемость, обобщенность среды; её многообразие, неоднозначность; пролонгированность событий, инициирующих инициативу; инициативная насыщенность среды; обращение различных субъектов образовательной деятельности к внешним ресурсам (информационным, профессиональным, человеческим); активное использование ими внутренних ресурсов организации.

Эти признаки влияют на образовательную инициативу субъектов среды: инициатива в изменяемой среде становится желательной, поощряемой всеми субъектами образовательного процесса. Возникает множество разных инициатив детей и взрослых – индивидуальных, групповых, коллективных. Для развития детских инициатив именно организация образовательной среды является важнейшим условием.

Инициатива, в свою очередь, меняет образовательную среду. Инициативы «фиксируются», остаются в предметной среде как «вещественные знаки невещественных отношений» (оформление, символика, дидактический материал, стенные газеты и т.д.). Отношения, складывающиеся в процессе порождения и реализации инициатив, становятся основой нового опыта взаимодействия ребенка и взрослого. Появляющаяся инициатива требует от педагога нового «технологического оснащения» (внесения корректив в программу, использования новых форм, методик, технологий). Изменение технологического оснащения в этом случае носит не количественный, а качественный характер: технология подбирается не с целью «внедрения», а под новые вызовы и задачи, решение которых не обеспечивается прежними средствами.

Существует прямая зависимость между позицией, действиями педагога по созданию ситуаций становления образовательной инициативы и формированием определённых типов среды. Более того, нами установлено, что педагогические практики, определённые на предыдущем этапе как догматические и карьерные среды, при изменении позиции педагога и организации им деятельности, направленной на предоставление ребёнку (и себе) возможности и желательности проявления инициативы, ощутимо продвигались в область творческой среды.

Становление среды происходит постепенно через организацию проектно-исследовательской деятельности педагогов.

Значимыми для эффективной организации проектно-исследовательской деятельности педагогов по созданию творческой образовательной среды нам представляются результаты:

1. Выделение среды как предмета образования разных переживаний, позиций, мнений, идей, способов воплощения, мотивов и смыслов деятельности через организацию образовательного события (фестиваля символики детских объединений).

2. Актуализация проблемы организации образовательной среды и ее влияния на развитие творческих способностей детей. Целеполагание образовательных программ, творческих проектов, учебных занятий в детских объединениях связывается педагогами с формированием и развитием всех компонентов творческой образовательной среды, проявлением творческих способностей, образовательной инициативы воспитанников. Большая часть педагогов осознанно применяет данные исследований образовательной среды детских объединений в своей педагогической практике.

3. Организация исследований и проектов учебных занятий. Наблюдается значительное повышение интереса педагогов к образовательным системам, методикам и технологиям, ориентированных на создание творческой образовательной среды. Педагоги ориентированы на участие в курсах повышения квалификации, творческих группах и лабораториях, предметом деятельности которых являются современные образовательные технологии. Более 2/3 педагогов имеют опыт применения данных технологий на практике (ТРИЗ, портфолио, КТД, погружение, комплексное и интегрированное занятие, проблемное обучение, система М. Монтессори, развивающее обучение и др.). Значительно увеличился спрос на литературу и медиа-источники по указанным направлениям.

Увеличивается доля учебных занятий, досуговых и воспитательных мероприятий нетрадиционной формы организации с применением интерактивных технологий, в том числе планируемых по инициативе воспитанников, включение воспитанников в процесс их организации, проведения и анализа (КТД, проекты, совместные занятия в объединениях разного профиля, разработка символики объединений и т.д.).

4. Создание разнообразных образовательных сред при построении инициативного действия, коллективного и индивидуального его планирования, организации и рефлексии. Ярче проявляются особенности, различия детских объединений не по принципу «профиля», а по специфике микроклимата, позиции коллективов и их участников в общих проектах и программах. Зарождаются личностные и деловые контакты детей и педагогов разных «профилей». Возникают «надпрофильные» творческие группы и союзы.

5. Расширение поля влияния образовательной среды. Приобретение опыта совместного обсуждения процесса и результатов, смысловых оснований в педагогических и детско-взрослых коллективах. Увеличилась доля педагогических событий, организованных в интерактивном режиме (педагогические учебы, педагогические лаборатории, исследовательская группа, педагогический совет), тематика и проблематика которых определяются самими педагогами. Организована система взаимопосещения и совместного анализа педагогами различного профиля, стажа работы и уровня профессиональной подготовки.

Возросла степень влияния воспитанников и родителей на формы, содержание и оценивание результативности образовательного процесса (свободный выбор репертуара, включение в образовательные программы тем и заданий по выбору и предложению детей, творческих индивидуальных и групповых заданий, совместное обсуждение итогов занятия и критериев оценки, открытие аттестационных занятий).

Эти результаты, на мой взгляд, говорят о том, что количественные измерения, послужившие основой для исследования, моделирования и проектирования образовательной среды в нашем учреждении, становятся не принципиальным условием, а поддерживающим фактором изменений в среде.

### **Литература**

1. *Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002.
2. *Донская Е.Г., Курганов С.Ю. и др. Учебный процесс в Школе диалога культур. Библиотека журнала «Директор школы».* М.: Сентябрь, 2004. № 7.
3. *Инновационные процессы в педагогической практике и образовании* / Под ред. Г.Н. Прокументовой, ААЭП. Барнаул; Томск, 1997.

4. *Каратаева Е.В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. Библиотека журнала «Директор школы». М.: Сентябрь, 2003. № 2.
5. *Открытая* модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. Красноярск; Томск, 2004.
6. *Организация* мониторинговых исследований в образовательных учреждениях. Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2004.
7. *Программно-целевое* управление развитием образования / Под ред. А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2004.
8. *Савенков А.И.* Одарённый ребёнок в массовой школе. Библиотека журнала «Директор школы». М.: Сентябрь, 2001. № 1.
9. *Селевко Г.К.* Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
10. *Селевко Г.К.* Социально-воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
11. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1.
12. *Управление* качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2004.
13. *Ушаков К.М.* Руководитель и ближний круг: Развитие человеческих ресурсов организации: Учеб.-метод. пособие. М.: Сентябрь, 2000.
14. *Учитель* и ученик: Возможность диалога и понимания / Под общ. ред. Л.И. Семиной. М.: Бонфи, 2002. Т. 2.
15. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. СПб.; М.; Харьков; Минск: Питер, 2001.
16. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
17. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. М.: Академия, 1999.
18. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
19. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. Библиотека журналов «Директор школы». 2000. № 2.

## **5.2. Влияние образовательных инноваций на становление норм организации деятельности образовательного учреждения**

*Контекст исследования.* Школа № 49 является муниципальным образовательным учреждением средней общеобразовательной школы. На сегодняшний момент в школе 670 детей, 25 классов, 57 педагогов. В структуре школы 4 ступени: младшая школа (1–4-е классы, 10 классов), школа младших подростков (5–7-е классы, 6 классов),

школа старших подростков (8–9-е классы, 5 классов), старшая школа (10–11-е классы, 4 класса). В школе с момента открытия ведется эксперимент по изменению качества совместной деятельности педагогов и детей. Поэтому в школе разработан и реализуется проект: «Школа совместной деятельности – модель современной общеобразовательной школы» (далее – Школа), ей присвоен статус экспериментальной площадки Департамента образования г. Томска, областного Департамента образования, Министерства образования и науки РФ, создана концепция «Педагогика совместной деятельности». Руководитель инновационной деятельности в Школе Г.Н. Прокументова, д.п.н., профессор ТГУ. В нашей Школе дети и взрослые обучаются не только усвоению предметных программ, но и освоению эффективных способов построения совместной деятельности. Организация и изменение качества совместной деятельности в Школе обуславливают необходимость выработки норм ее организации. Например, в нашей Школе много разных форм организации уроков: свободный урок, урок-проект, урок-погружение, урок-рефлексия, урок-консультация др. На этих уроках по-разному строится совместная деятельность детей и педагогов. На уроке-задании мы учимся навыкам, технике (чтения, письма, решения задач и др.), учимся выполнять учебные задания. На уроке-проблематизации дети и педагоги учатся решать проблемные ситуации, строить версии, гипотезы, находить аргументацию, обоснования, строить рефлексивные суждения и вырабатывать оценки совместной деятельности. На уроке-диалоге важно организовать и участвовать в высказывании разных мнений, определить свою позицию, уметь услышать другого, уметь различить позиции и договариваться. Иными словами, разные уроки – это разные нормы организации совместной деятельности, в выработке, рефлексии которых участвуют как взрослые, так и дети. Разработаны и используются в Школе и нормы педагогической деятельности, управления, которые связаны с овладением разными моделями и способами организации совместной деятельности. Вместе с тем поскольку наша Школа является государственным образовательным учреждением, то понятно, что очень многие нормы деятельности ей предписаны: нормы организации учебного режима, освоения предметных программ, нормы аттестации педагогов. Так что особенностью нашей Школы является использование разных норм совместной деятельности, заданных и вырабатываемых

нами самими норм. Отсюда их согласование оказывается в Школе актуальной «темой» для всех участников совместной деятельности. Поэтому и для управления Школой организация и согласование разных норм организации совместной деятельности является актуальной задачей и содержанием работы. Я являюсь директором Школы совместной деятельности со дня ее основания, т.е. уже 19 лет. И, конечно, с первого года работы Школы совместной деятельности нормы организации деятельности Школы для меня были важны. Но сначала это была не то чтобы проблема, а скорее область заботы и трудностей, вызванных тем, что школа новая, педагоги и управленцы молодые. Постепенно нормообразование становилось все более серьезным вопросом, что обуславливалось становлением нового качества совместной деятельности взрослых и детей в Школе и необходимостью закрепления этих норм в организации совместной деятельности. Поэтому несколько лет назад я стала исследовать сам феномен нормообразования в Школе совместной деятельности.

Одним из первых исследовательских шагов было проявление и описание самого феномена нормообразования. Материалом для исследования послужила ситуация: «Жизнь – необычная и обычная... Как ее соединить?» [13. С. 241–245]. Речь шла об открытом уроке математики (урок-проблематизация), на который я была приглашена учителем. Этот урок, во-первых, был разработан инициативной группой детей при помощи и поддержке учителя, во-вторых, по самому построению урока и создаваемым детьми ситуациям было видно, что они понимают, что такое проблематизация, и умеют использовать приемы ее организации. В-третьих, вовлеченность всех присутствующих в урок была очень высокой: дети активно обсуждали проблемную ситуацию, высказывали разные версии по ее решению, педагог помогал детям-«учителям» в ситуациях затруднений, коллеги, пришедшие на урок, были очень заинтересованы тем, что происходит на уроке. Урок всем очень понравился. Анализируя урок, учительница говорила, что проект урока – инициатива детей, а она ее поддержала и помогла реализовать, а коллеги, посетившие урок, отмечали особое качество совместной деятельности, то, что дети владеют приемами создания ситуаций проблематизации и организации совместной деятельности.

Вскоре в Школе мы подводили итоги второй четверти и здесь выяснилось, что результаты успеваемости по математике в классе, где мы

были на открытом уроке, снизилась по сравнению с первой четвертью на 20%. Я пригласила учителя для разговора и обсуждения ситуации. Исследование и анализ сложившейся ситуации позволили мне проявить причины возникших трудностей, которые оказались связаны с нормообразованием в совместной деятельности. Эти трудности заключались в том, что при организации урока учитель должен выполнять учебную программу и, соответственно, реализовывать нормы организации совместной деятельности, необходимые для выполнения и освоения учебной программы. Вместе с тем изменения совместной деятельности, связанные с инициативным участием в этой деятельности как самого педагога, так и детей, требует других норм организации совместной деятельности и урока. Так, урок становится местом проявления и использования существенно разных норм организации совместной деятельности. Трудности выделения, согласования и использования существенно разных норм организации совместной деятельности на уроке и обусловили «падение» учебных результатов: интерес детей и вовлеченность выросли, а учебные результаты снизились. В связи с этими трудностями и необходимо было исследовать сам феномен нормообразования, выделить его эмпирические характеристики.

В качестве эмпирических *признаков* нормообразования мною были выделены: создание ситуации реализации новых инициатив по изменению совместной деятельности, возникновение ситуаций несовпадения представлений о нормах у разных участников совместной деятельности, конфликт новых и прежних норм организации деятельности, неустойчивость реализации новых норм в организации деятельности. В качестве *условий* нормообразования: проявление педагогических инициатив по изменению совместной деятельности, необходимость для педагога объяснять и формулировать собственные задачи по изменению совместной деятельности, потребность в управленческой поддержке образовательных инноваций. В качестве *эффектов* нормообразования: вовлеченность участников совместной деятельности в ее организацию; выделение педагогом совместной деятельности как предмета организации и образования; осознание педагогом необходимости выбора норм организации совместной деятельности.

При этом развитие инновационной деятельности в нашей Школе показало, что нормообразование не только не становится менее актуальным, но перерастает из феномена в проблему развития Школы.

А решение проблемы нормообразования обуславливает качество образовательных инноваций в Школе.

Поэтому теперь задачей моего исследования является установление типичности феномена нормообразования. Ведь этот феномен был выявлен мною только в нашей Школе. И необходимо было понять, является ли нормообразование (признаки, условия, эффекты, выделенные мною) типичным для других практик. А точнее, типично ли появление феномена нормообразования для ситуаций, в которых сами педагоги (или другие участники совместной деятельности) проявляют инициативы по изменению образовательной практики. В этой связи понятен и мой интерес к установлению эмпирической зависимости между образовательными инновациями и нормообразованием. Такое исследование позволит уточнить проблему нормообразования и определить концептуальные основания для решения проблем управления нормообразованием.

### ***Обоснование типичности нормообразования в ситуациях осуществления образовательных инноваций***

При выборе исследовательского материала я ориентировалась на тексты описания педагогами ситуаций инициативного изменения ими практики образования. Общим для этих ситуаций является то, что изменение практики образования инициировано самими педагогами, участниками этой практики.

Для проведения исследования я выбрала три ситуации: «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга», автор Х.З. Ахокбекова [13], «Учитель: свободное плавание в море инноваций», автор О.В. Касперская [13], «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника», автор Е.Д. Файзуллаева [13]. При этом я ориентировалась на определение феномена нормообразования и выделенные мною на предыдущем этапе исследования характеристики этого феномена, его признаки, условия и эффекты. Попыталась установить повторяемость, устойчивость и тем самым типичность признаков, условий и эффектов нормообразования в разных ситуациях.

#### **1. Типичные эмпирические признаки нормообразования**

*1.1. Создание ситуации реализации новых инициатив по изменению совместной деятельности*

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«Ситуативность, неустойчивость интереса, мотивации детей побуждали нас к творческому поиску новых методов в своей работе... Как-то ... в группе было вывешено саше с прозрачными карманами... Мальчики... Артем и Костя в это время занимались свободным рисованием. ...*Мальчики*, не отрываясь от своего занятия, спрашивали меня, что лежит в кармашках... Я им объяснила. После ужина я взяла из... кармана несколько самодельных книжек и подошла к мальчикам. Поскольку материал был подобран с «мальчишечьей» тематикой: про ракеты, подводные лодки, вертолеты ... то он вызвал значительный интерес. Парни тут же сели и стали читать... Немного поизучав тексты, рассмотрев картинки, Артем вдруг воскликнул: «Костя, а давай книги делать!» И мальчишки ринулись к столам. Я дала им чистые тетрадки, помогла оформить обложку. Мальчики стали выбирать тексты и перерабатывать их для написания своего. Я помогала им конструировать предложения...» [13. С. 144–145].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Традиционно проводится один урок подготовки к сочинению, затем работа выполняется дома и сдается учителю. Но мне необходимо было организовать работу по-другому. Я предложила написать сочинение по заданному началу... Мы обсудили с ребятами, как начало сочинения задает жанр произведения и тип речи. Сделали рабочие записи. Ряд ассоциативных слов отработали с помощью СГП. Далее обменялись впечатлениями, о чем может идти речь в сочинении и какие выводы можно сделать. Дома ребятам нужно было написать черновик сочинения. ...Как только прозвенел звонок, несколько человек вызвались прочитать... черновик. ...Началось чтение и обсуждение черновигов. Я была поражена разнообразием сюжетов. При этом я занимала место в классе, а не за столом учителя. Далее задавались вопросы... В конце второго урока я подводила итоги обсуждения и предлагала подумать над вопросами, которые записывала по ходу обсуждения на доске. На дом ребята получили задание: доработать черновик...» [13. С. 196–197].

1.2. Возникновение ситуаций несовпадения представлений о нормах у разных участников совместной деятельности

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«Анализируя ситуации, происходящие с нами – взрослыми и детьми, мы увидели *противоречие* между ожиданиями родителей и желаниями детей. Настрой родителей на «интеллектуализацию» часто *игнорировал наше понимание* «успешности» ребенка, что было связано не только с умственным развитием дошкольника, но и с его самооценкой, ростом образовательной инициативности, устойчивостью образовательного интереса» [13. С. 143].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как слышать друг друга».

«После упражнения мы стали обсуждать, что было полезно, интересно, и, в конце концов, смешно. И тут звучит реплика все той же Наташи К.: «Мне кажется, что это *несерьезная работа*, рассчитанная на маленьких детей. Там, где я училась раньше, мы занимались конкретными *грамматическими разборами*, а не *игрой*. На какое-то мгновение меня даже *страх охватил*: “А может, я увлеклась?” ...Перед моими глазами пронеслись картины уроков, на которых я *наблюдала подобное поведение детей*» [13. С. 192–193].

### 1.3. Конфликт новых и прежних норм организации деятельности

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«Включив в занятия специальные игры с использованием методов психологического тренинга, мы улучшили климат на занятиях. При этом оставалась *неудовлетворенность* от того, что имеющиеся *традиционные образовательные программы и общепринятые методы* в работе с детьми, *установка* родителей и большинства педагогов на интеллектуализацию детей *затрудняют* качественный переход к обучению дошкольников» [13. С. 143].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как слышать друг друга».

«И вот наступил момент, когда одним из приглашенных учителей при обсуждении открытого урока, который я давала в рамках педмастерской, был задан вопрос: “А каковы же результаты урока?” Честно сказать, я *растерялась*. Слово “результат” у меня *ассоциировалось* с количеством ошибок, допущенных в контрольной работе. В то же

время я понимала, что при использовании СГП результатом должно считаться что-то другое...» [13. С. 196].

1.4. Неустойчивость реализации новых норм в организации деятельности

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«В нашем коллективе начался новый этап формирования нового взгляда на работу с дошкольниками. Работа была организована по нескольким направлениям: формирование партнерских отношений с родителями каждого ребенка; поиск наиболее эффективных методов социализации детей разного возраста... Однако чаще всего родители сосредоточены на том, чтобы учебные умения у детей развивались напрямую... тренировочным способом. ...Ориентируясь на заказ родителей по качественной подготовке ребенка к школе... (развитие его знаний, умений, навыков) педагоги часто уходили в “зашколивание” на занятиях. При этом мы сразу чувствовали реакцию детей: интерес к занятиям падал, часто дети отказывались выполнять те или иные задания...» [13. С. 143].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Осваивая СГП, мы двигались путем проб и ошибок. На начальном этапе требовалось много времени для инструкций, организации. Можно ли это допускать? Ведь есть план урока, программа. К чему мы придем, если будем двигаться таким медленным темпом? Никто не мог ответить на эти вопросы. ... Ни я сама, ни дети не были готовы к такому радикальному шагу вперед. На лицах многих ребят была растерянность...» [13. С. 195].

в) «Учитель: свободное плавание в море инноваций».

«...она не чувствовала удовлетворения от собственной деятельности на данном этапе. Было много сомнений, колебаний: все ли правильно я делаю? В каком направлении идти дальше? ...Этот случай заставил меня задуматься, с какими проблемами и трудностями встречается педагог, внедряющий в работу новшества... Готов ли он сам к тем изменениям, которые могут породить его новшества? Как реагирует на эти изменения? Кроме того... всегда есть те, которые настроены против новшеств... Другая проблема связана с результатами инновационной деятельности. Что считать результатом? Каковы

достижения в учебной деятельности? Учитель привык ориентироваться на пресловутые ЗУНы и часто не видит других результатов. Это происходит из-за того, что он затрудняется проанализировать свою работу, а поэтому *не может понять*, в каком направлении *двигаться* дальше. Все эти трудности в ходе реализации инноваций приводят к тому, что учитель *не доводит работу до конца и возвращает* к привычным формам и методам обучения» [13. С. 205].

**Аналитический комментарий.** Результаты исследования позволяют говорить о том, что все выделенные ранее признаки феномена нормообразования повторяются в текстах описания образовательных инноваций, следовательно, являются типичными. Однако устойчивость признаков разная. Наиболее часто повторяющимся признаком является признак, связанный с *неустойчивостью реализации новых норм в организации деятельности* (он встречается в текстах всех трех ситуаций), менее устойчивыми оказались два других: *создание ситуации реализации новых инициатив по изменению совместной деятельности и конфликт новых и прежних норм организации деятельности*.

## **2. Типичные эмпирические условия нормообразования**

**2.1. Проявление педагогических инициатив по изменению совместной деятельности**

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«В феврале я *принесла* альбомчик с вклеенными изображениями роботов и написанной первой страничкой про них. Обратившись к Артему, я *показала* “книжку” и *предложила* мальчикам ее дописать. У Артема была бурная реакция, он с удовольствием рассмотрел картинки, с Костей они пообсуждали, какие роботы бывают. Артем проявил желание самостоятельно доделать книгу. А Костя попросил помочь ему сделать книгу про пиратов. И мальчики принялись за работу» [13. С. 147].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Мы небольшой творческой группой *апробировали* СГП на факультативе. А так как СГП дала положительные результаты, *решили* вводить ее в практику урока. *Мы двигались путем проб и ошибок*» [13. С. 195].

*2.2. Необходимость для педагога объяснять и формулировать собственные задачи по изменению совместной деятельности*

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«Маша, как и Федя, не любила подобные занятия, Наташа чаще подражала другим, явного желания заниматься чтением не проявляла. Все делала неаккуратно, как бы торопясь... *Анализируя* этот случай и ряд подобных ситуаций, когда дети проявляли *негативное отношение* к занятиям, я *понимала*, что обеспечение готовности ребенка к школьному обучению не должно ограничиваться отработкой необходимых для школы умений и навыков. Важно еще, чтобы у ребенка имелось то «хотение», которое послужит мотивацией в дальнейшей учебной деятельности. *Образовательная инициатива дошкольника... является истинной ценностью* в период обучения в школе» [13. С. 141].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«К применению стратегии грамотного письма... *я пришла* не случайно. Три года назад *мне достался* какой-то *особенный* класс. На уроке они говорили вслух и одновременно. Кроме того, в классе не было принято выполнять домашние задания... *Я наблюдала*, как эти проблемы решает учитель математики: жесткость, категоричность, безапелляционность во всем. Это было явно *не для меня*. *Увлечь* своим предметом – вот что *было для меня главным!* Но это оказалось не так-то просто» [13. С. 194–195].

*2.3. Потребность в управленческой поддержке образовательных инноваций*

а) «Учитель: свободное плавание в море инноваций».

«После проведения первой педагогической мастерской, которая состояла из теоретической и практической части, ко мне подошла учитель русского языка Х.З. Ахокбекова... Она *была озадачена* теми вопросами, которые были заданы учителями, пришедшими из других школ. Они интересовались, есть ли практические результаты? Повышается ли грамотность учащихся с применением этих технологий?... *С этими вопросами она пришла* ко мне. ...К тому же есть чисто *психологические проблемы*. Находясь в педагогическом сообществе, учитель-новатор *хочет ощутить* поддержку и *найти* понимание... Ему

*важно найти единомышленников, найти пространство для рефлексии собственной деятельности... Поэтому управленцу важно вовремя увидеть эти трудности учителя-новатора и поддержать его» [13. С. 204, 206].*

**Аналитический комментарий.** Результаты исследования свидетельствуют о том, что все выделенные мною ранее условия нормообразования проявлены в текстах описания образовательных инноваций, однако их устойчивость разная. Так, *потребность в управленческой поддержке образовательных инноваций*, встречается только в одном тексте и является менее устойчивым, чем такие условия, как *проявление педагогических инициатив по изменению совместной деятельности и необходимость для педагога объяснять и формулировать собственные задачи по изменению совместной деятельности*. Но сам факт, что все выделенные мною условия содержатся в текстах, позволяет говорить о них как о типичных условиях для образовательных инноваций.

### 3. Типичные эмпирические эффекты нормообразования

*3.1. Вовлеченность участников совместной деятельности в ее организацию*

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«Мальчики *трудились* над своими книгами вплоть до прихода родителей. Каждый раз, когда за кем-либо приходили, мальчики *подбегали* ко взрослым и *показывали* свои работы... Я тактично *просила* взрослых эмоционально *отозваться* на контакт и *поддержать* ребят. Они *были взволнованы* в этот вечер. Было видно, что ребята *переживают* какое-то особенное чувство, связанное с *новым видом деятельности*... Когда на следующий день я пригласила детей на занятия по развитию речи и чтению, мальчики *показали* мне свои работы. Они *написали* по несколько рассказов... Воспитатель Катя сообщила, что *они все утро посвятили* своим книгам...» [13. С. 146].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Каждую работу класс слушал с *огромным вниманием*... Нужно было видеть, с каким чувством самоуважения дети *читали собственные работы*. С не меньшим достоинством *звучали вопросы* из класса. Самое главное, что теперь анализ сочинения *делала не я*, а однокласс-

ники... Далее, уже на 3-м уроке подготовки к написанию сочинения, мы начали с тех работ, которые слушали на предыдущем уроке... Нужно отметить, что были проработаны сюжеты, и можно было говорить о деталях... На уроке мы делали это коллективно, обращая внимание очередного «сочинителя» на то, что ему нужно добавить оттенки цвета или более точно выразить чувства... После проверки я из каждой работы зачитала лучший отрывок. Ребята были довольны, я тоже» [13. С. 197].

3.2. Выделение педагогом совместной деятельности как предмета организации и образования

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«В связи с изучением строения человека Руслан стал чаще рисовать. Я заметила, что увлечение анатомией помогло ему заинтересоваться занятиями по чтению. Раньше в саду он редко что выполнял из предложенного мной. Теперь он серьезно работал в своем альбомчике, стал больше общаться с Сашей... В течение года я заметила, как меняется отношение Артема к занятиям: он стал активно участвовать в различных мероприятиях, исчезли отказы от выполнения заданий, эмоционально он стал стабильнее и спокойнее» [13. С. 148].

б) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Нужно отметить, что личностные изменения в поведении детей: устойчивая мотивация, умение поэтапно работать от простого к целостному, выработка индивидуального стиля работы, гибкость мышления и поведения – есть новые образовательные эффекты, которые были отмечены в ходе деятельности... Теперь я не растеряюсь и смогу ответить на вопрос и тем, кто работает в традиционной системе, и тем, кто занимается инновационной практикой» [13. С. 198].

3.3. Осознание педагогом необходимости выбора норм организации совместной деятельности

а) «От учебного принуждения к образовательному «хотению» ребенка-дошкольника».

«... стремилась поддержать познавательный интерес ребенка-дошкольника... Раньше Руслан почти всегда игнорировал занятия, лишь время от времени включаясь в них. Дома Руслан увлекся анатомией. Ро-

дители познакомили его с детским иллюстрированным атласом по анатомии. С тех пор это стало *зоной* повышенного интереса Руслана. Я *нашла* видеокассету “Человек”... На ней очень хорошо показано... как действуют внутренние органы. Руслан по несколько раз смотрел ее, а потом рассказывал нам... Затем он перешел к рисованию внутренних органов... Я *поддерживала* его интерес, участвуя в его изобразительной деятельности. Одновременно мы *вели беседу* о том, как нужно защищать свой организм, о вредных привычках» [13. С. 148].

б) «Учитель: свободное плавание в море инноваций».

«О.В. Касперская: ...подумай, насколько ты отошла от традиционной системы преподавания и хочешь ли вернуться к прежним методам?

Х.З. Ахокбекова: Нет, работать как прежде я *уже не хочу*, да и дети мне этого не позволяют. Я *уже начинаю чувствовать* их... сопротивление, когда вдруг... пытаюсь вернуть прежние методики... или более жесткий стиль общения на уроке. Теперь для меня стало важным найти ответ на вопрос: *как совместить* традиционные методы обучения с тем новым, что я внедряю в учебный процесс? Ведь программы, учебники остаются прежними» [13. С. 205–206].

в) «Взрослый и ребенок в инновационной деятельности: как услышать друг друга».

«Нужно было *искать что-то новое*, что помогло бы *организовать* урок *иным способом*, чем традиционный. Вот тут-то и *появилась стратегия грамотного письма*. ...Обучение стратегии грамотного письма (СГП) *прочно вошло* в мои уроки. Я *регулярно использовала* ее при изучении новых слов, а также при работе над ошибками. Дети тоже воспринимали СГП как неотъемлемую и достаточно увлекательную часть урока. ...Я *начала осознавать* критерии инновационного урока, ...в моем сознании *стала складываться* структура подобного урока...» [13. С. 195].

**Аналитический комментарий.** Результаты исследования позволяют говорить о том, что все выделенные мною ранее эффекты нормообразования нашли подтверждение в текстах описания образовательных инноваций. Но устойчивость выделенных эффектов, так же как и устойчивость признаков и условий, оказалась разной. Так, эффект, связанный с *осознанием педагогом необходимости выбора норм организации совместной деятельности*, оказался более устойчивым

(отмечен во всех трех текстах). А два других эффекта (*вовлеченность участников совместной деятельности в ее организацию и выделение педагогом совместной деятельности как предмета организации и образования*) – менее, поскольку проявились в текстах только двух ситуаций. Однако в целом можно говорить о типичности для образовательных инноваций не только феномена нормообразования, но и всех выделенных мною условий нормообразования.

*Аналитическое обобщение.* Исследование подтвердило, что осуществление образовательных инноваций обуславливает феномен нормообразования, о чем свидетельствует проявленность этого феномена в разных ситуациях. Более того, можно утверждать, что все выделенные мною на первом этапе исследования эмпирические признаки, условия и эффекты являются в той или иной мере типичными в разных ситуациях нормообразования.

Повторяемость (устойчивость) признаков, условий и эффектов нормообразования оказывается разной, следовательно, и их типичность также оказывается разной. Наиболее часто повторяющимся признаком нормообразования является *неустойчивость реализации новых норм в организации деятельности*. Также в числе устойчивых эффектов оказывается *осознание педагогом необходимости выбора норм организации совместной деятельности*. Они встречаются в трех текстах описания образовательных инноваций. Другие признаки, условия и эффекты оказались менее устойчивыми.

Особый интерес в исследовании для меня представляет определение типичности такого условия, как *потребность в управленческой поддержке образовательных инноваций*. Прежде всего замечу, что на это условие указывалось только в одной ситуации (О.В. Касперская). Причем обращает на себя внимание тот факт, что о необходимости управленческой поддержки образовательных инноваций и работы с феноменом нормообразования пишет сам управленец (автор статьи), но такая необходимость не формируется педагогами, иницирующими изменения в совместной деятельности. При этом не только сама необходимость управленческой поддержки, но и ее содержание обсуждается в психологическом, а не в управленческом зале.

Результаты исследования позволили проявить и установить эмпирическую и, можно сказать, типическую зависимость влияния образовательных инноваций на нормообразование в совместной дея-

тельности. Суть этой зависимости можно сформулировать следующим образом:

- проявление и реализация педагогом инициатив по изменению педагогической практики делает предметом его внимания *возможные, другие нормы* организации практики образования;
- попытки реализации педагогом новых форм организации совместной деятельности с детьми обуславливают *необходимость выработки норм совместной деятельности* и вовлечение других участников совместной деятельности в выработку этих норм;
- реализация образовательных инноваций порождает не только *выработку разных норм организации совместной деятельности*, но и конфликт норм.

В текстах описания ситуаций сам конфликт еще слабо проявлен, но тем не менее даже при создании *отдельных ситуаций изменения* образовательной практики педагога уже *почувствовали «сопротивление»* урока, учебного плана, учебной программы, сложившихся методов работы. Однако в текстах не проявлена сущность самого конфликта норм.

Для понимания существа конфликта важным оказывается то, что сами образовательные инновации осуществляются в образовательном учреждении, специфика которого заключается в том, что нормы, обеспечивающие образовательный процесс, заданы ему извне и оформлены в виде учебных программ, учебного плана, правил организации урока, учебного режима школы, требований к аттестации педагогов. По существу – это нормы, обеспечивающие эффективность процесса передачи и усвоения предметных знаний детьми. Одновременно, как уже было обосновано, процесс образовательных инноваций обуславливает необходимость выработки *других* норм организации совместной деятельности, связанных с эффективностью *взаимодействия* педагога и детей. Следовательно, если для осуществления образовательных инноваций типичным является феномен нормообразования, то конфликт норм совместной деятельности, вырабатываемых в процессе образовательных инноваций и заданных норм образовательного учреждения, неизбежен, он обусловлен не волей и намерениями людей, а природой самого образовательного учреждения.

Поэтому эффективность образовательных инноваций обуславливается разрешением этого конфликта и организацией нормообразования. При этом важно то, что и реализация образовательных иннова-

ций, и нормообразование осуществляются в образовательном учреждении. Именно поэтому нормообразование должно стать одним из направлений и содержанием деятельности управления образовательными инновациями. Речь идет не просто о проявлении (феномене и явлении) нормообразования, но о деятельности по управлению образовательными инновациями. Следовательно, необходимо понять: в чем потенциал нормообразования, т.е. почему управление инновациями должно включать в себя нормообразование; каковы проблемы нормообразования в образовательном учреждении и как эти проблемы могут решаться управлением Школы.

***Потенциал и проблематика нормообразования:  
реконструкция опыта Школы совместной деятельности***

С самых первых шагов жизни нашей Школы мы пытались менять качество совместной деятельности взрослых и детей. Для вовлечения педагогов в создание и апробацию ситуаций игрового, группового, диалогового взаимодействия в Школе создавались творческие группы, где проходила разработка уроков-лабораторий. В творческих группах педагоги проектировали и апробировали на уроках ситуации изменения совместной деятельности, осуществляли рефлекссию происходящих в ней изменений. В этой работе происходило выделение участниками творческих групп норм, использующихся ими в ситуациях изменения совместной деятельности, осознание педагогами сложившихся норм организации деятельности и оценка образовательных возможностей совместной деятельности относительно реализации в ней разных норм. Именно рефлексивное осознание разных норм совместной деятельности, практикование разных норм организации совместной деятельности (пусть и в отдельных ситуациях, уроках) обусловили их распространение в Школе, разработку и освоение в Школе разных моделей организации совместной деятельности.

Ситуация, на которую я сослалась в начале этого текста, произошла в нашей Школе и была связана с разработкой, освоением и использованием в практике разных моделей организации совместной деятельности взрослых и детей.

Освоение моделей организации совместной деятельности в Школе строилось через работу предметных кафедр. Руководители кафедр

обеспечивали разработку педагогами уроков-лабораторий с использованием разных моделей, организовывали экспертизу изменений и качества совместной деятельности взрослых и детей при использовании разных моделей совместной деятельности.

Освоение и использование разных моделей организации совместной деятельности столкнулось с целым рядом проблем. Во-первых, это трудность удерживания полноты, целостного содержания отдельных и разных моделей на уроке. Во-вторых, проблема заключалась в том, что урок, его сложившиеся формы и нормы организации в школе – это выполнение учебных заданий (урок-задание) с соответствующими нормами организации совместной деятельности, обеспечивающими передачу и усвоение предметных знаний. Поэтому при попытках изменения педагогами взаимодействия с детьми на уроке они «наталкивались» на «старую» форму. Иными словами, реализация педагогами разных моделей организации совместной деятельности на уроке привела к возникновению в их деятельности и в совместной деятельности конфликта разных норм. При этом мы понимали, что если не изменить в Школе именно урок, то, в сущности, в ней мало что меняется, так как урок является системообразующей формой сложившейся практики обучения в школе.

Для разработки, овладения и использования разных моделей организации совместной деятельности в Школе мы организовали совместную разработку с педагогами Положения об оплате труда педагогов в условиях экспериментальной школы и присвоении квалификационного уровня. В этом положении была осуществлена легитимация использования в Школе разных моделей организации совместной деятельности. Овладение ее разными моделями характеризовало и уровни участия педагогов в инновационной деятельности. Такое различие позволяло педагогам делать свой выбор в освоении моделей организации совместной деятельности и сопровождалось разной доплатой за участие в инновационной деятельности.

В Положении была прописана и сама процедура получения доплат. Она включала в себя выбор квалификационного уровня самим педагогом и его подтверждение использованием разных моделей на уроке.

Совместная разработка Положения в Школе может рассматриваться как организация нормообразования, так как обеспечила проявлен-

ность: разных норм организации совместной деятельности в разных моделях; осознание возможных уровней педагогического профессионализма; формулирование норм – требований управления к разным уровням участия педагогов в инновационной деятельности и процедуре их выбора. Разработка Положения способствовала вовлеченности педагогов в процесс овладения и использования разных моделей организации совместной деятельности, педагоги стали лучше различать, обоснованно выбирать разные модели организации совместной деятельности, осознавать границы собственного выбора.

Постепенно освоение моделей привело к необходимости и появлению возможности использования на уроке не одной, а нескольких моделей организации совместной деятельности. В Школе появились смешанные уроки, например: урок-задание с элементами проблематизации, урок-диалог с элементами проблематизации, урок-проблематизация с элементами диалога и др. Иными словами, теперь происходило проектирование совместной деятельности на уроке, использование разных моделей для постановки и решения задач организации совместной деятельности на уроке. При этом становилось понятно, что пространство урока сужает возможности изменения совместной деятельности, поэтому мы стали переходить к проектированию совместной деятельности в рамках нескольких уроков, к проектированию совместной деятельности в рамках целой учебной темы. Можно сказать, что произошло выделение в Школе особого предмета образования, не проведение темы или урока, а организация совместной деятельности. Это способствовало, с одной стороны, распространению разных норм организации совместной деятельности в пространстве Школы, а с другой – приводило к увеличению разнообразия норм, использующихся для ее организации в Школе, что и обусловило появление в Школе разных проектных групп и освоение всеми участниками совместной деятельности способа проектирования этой деятельности. В Школе стали разрабатываться и реализовываться проекты: «Развитие личного опыта ребенка и педагога в начальной школе», руководитель С.И. Поздеева; «Обучение проблематизации на предметах естественного цикла (физика, химия, биология)», руководитель Е.А. Румбешта; «Проектирование содержания исторического образования в Школе совместной деятельности», руководитель В.Ю. Соколов; «Изменение содержания математического образования», руководитель

С.К. Росошек; «Образовательные проекты в Школе совместной деятельности», руководитель И.Ю. Малкова.

Все проекты были ориентированы на совершенствование совместной деятельности взрослых и детей, однако направления ее изменения и нормы ее организации в разных проектах были разными. Поэтому разработка и реализация проектов привели к еще большему разнообразию форм урока: уроки-погружения, уроки проявления первичных смыслов, уроки презентации проектных замыслов, уроки защиты проектов и подведения итогов и результатов проектной деятельности, уроки-рефлексии – и к необходимости проявления, осознания и обоснования норм организации совместной деятельности.

Вместе с тем разработка и реализация проектов способствовала обострению проблематики нормообразования в Школе: ведь в каждом из проектов если и не выработывались «собственные» нормы организации совместной деятельности, то осуществлялась их конкретизация. Нормообразование шло очень активно, что не только обеспечивало дальнейшее распространение самих норм организации совместной деятельности в пространстве Школы, но и сильно увеличивало их разнообразие. Тем самым актуализировалась необходимость различения особенностей и норм организации совместной деятельности в разных проектах и в Школе в целом.

Для решения возникшей проблемы была предпринята разработка нового положения об организации инновационной деятельности в Школе – Положения о порядке присвоения педагогам квалификационных уровней и дифференцированной оплате педагогической деятельности.

Если основой первого Положения была регламентация процесса овладения педагогами разными моделями организации совместной деятельности, то второе Положение регламентировало процесс формирования и деятельности проектных групп и выбор их педагогами. Поэтому и уровни участия педагогов в инновационной деятельности, и качество педагогической деятельности в Школе определялись участием в инновационной работе, выбором педагогом своей позиции: разработчик, участник деятельности проектной группы. От этого выбора зависел и процент доплат к ставке.

В Положении была регламентирована процедура присвоения разных уровней участия в инновационной работе. Выбор уровня осуще-

ствлялся не только педагогами, но и руководителями проектных групп. При выборе руководитель проектной группы (или педагог) ориентировался на теоретическое обоснование подхода к изменению качества совместной деятельности и представление о необходимых изменениях совместной деятельности, постановку своих задач по участию в инновационной работе.

Обобщая, можно сказать, что разработка Положения и проявление разных представлений об организации совместной деятельности были направлены на оформление разных подходов к организации совместной деятельности, на выработку и оформление таких норм ее организации, которые бы проявляли специфику организации совместной деятельности в проектных группах и позволяли бы оценить ее качество. Это и обеспечивало формирование разных уровней участия педагогов и управленцев в инновационной деятельности, связанных с ними уровней педагогической деятельности, требования управления к разным уровням участия педагогов, управленцев в инновационной деятельности и процедуре их выбора. Поэтому нормообразование способствовало проявлению не только специфических для разных проектных групп норм организации совместной деятельности, но и общих норм организации совместной деятельности, использующихся в разных пространствах Школы и проектных групп.

Реализация разных проектов по организации совместной деятельности все чаще «сталкивалась» с «учебной» организацией школьной жизни, учебным режимом и расписанием.

Работа проектных групп обусловила создание ими проектов инновационных образовательных программ. Так, в настоящее время разрабатываются программы: «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе», руководитель С.И. Поздеева, д.п.н., «Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы», руководитель В.Ю. Соколов, к.и.н., «Обучение образовательному проектированию в совместной деятельности», руководитель И.Ю. Малкова, д.п.н., «Текстопорождение в совместной деятельности», руководитель А.В. Петров, к.филол.н., «Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в совместной деятельности», руководитель Е.А. Румбешта, д.п.н.

Разработка и реализация образовательных программ вновь актуализировала необходимость создания нового Положения о порядке

аттестации педагогов и управленцев в Школе совместной деятельности (средней общеобразовательной школе № 49)». В этом Положении оценка работы педагога обуславливается не только учебными результатами, что предусмотрено нормами образовательного учреждения, но и достижениями в организации совместной деятельности, формированием различных компетенций в совместной деятельности, в том числе коммуникативных, компетенций выбора, проблематизации, проектирования. Для педагогов, участвующих в разработке какой-либо из образовательных программ, в новом Положении предусмотрена возможность внеочередной аттестации.

Поскольку образовательная программа для любой школы – это основной документ, обеспечивающий реализацию содержания образования и обуславливающий нормы организации совместной деятельности взрослых и детей, педагогической деятельности и управления, то понятно, почему сам процесс формирования инновационных образовательных программ в Школе актуализировал проблематику нормообразования.

Сами названия наших инновационных образовательных программ говорят о том, что их основным содержанием является обучение взрослых и детей не предметным умениям и навыкам, а совместной деятельности, способам ее организации. Поэтому разработка и оформление программ связаны с введением не только новых норм организации совместной деятельности, но и норм организации учебной деятельности, норм, реализуемых в деятельности образовательного учреждения. Поэтому возникла необходимость разработки Положения об учебном плане Школы совместной деятельности. Положение должно регламентировать использование учебных часов для обучения совместной деятельности. Речь идет о том, чтобы в учебном плане выделить учебное время на реализацию инновационных образовательных программ. В Положении учебный план рассматривается как документ по организации учебного и образовательного процессов в Школе, выступает в качестве механизма реализации образовательных программ и способа осуществления инновационного содержания образования, разработанного в образовательных программах.

Разработка Положения об учебном плане является, по существу, нашей попыткой определить не только нормы организации совместной деятельности в Школе, но и нормы организации деятельности Школы.

Анализ опыта нормообразования в Школе совместной деятельности позволяет говорить о том, что потребность в нормообразовании возникает уже при создании отдельных и локальных ситуаций изменения практики. Эти ситуации сопровождаются осознанием прежних и новых норм ее организации, дискредитацией прежних норм. Дальнейшее разворачивание инноваций связано с освоением и использованием в Школе разных моделей организации совместной деятельности, что и приводит к распространению разных норм организации совместной деятельности педагогов с детьми, норм педагогической деятельности. Именно процесс нормообразования обеспечивает в Школе осознание новых норм, их различение, выбор и перенос на разные формы организации совместной деятельности, что приводит к реальным качественным изменениям совместной деятельности в разных формах ее организации, а также к увеличению разнообразия форм и норм ее организации. Развитие проектной деятельности в Школе затрагивает уже изменение совместной деятельности в рамках школьных предметов, в предметных темах. При этом именно организация нормообразования обеспечивает овладение педагогами нормами проектирования совместной деятельности. Это, с одной стороны, опять-таки сильно увеличивает разнообразие форм и норм организации совместной деятельности, с другой – приводит к распространению новых норм в жизни Школы. Что обеспечивается различением норм организации совместной деятельности, используемых в разных пространствах Школы и выделением общих для Школы норм организации деятельности. На следующем этапе инновационной деятельности, связанном с разработкой инновационных образовательных программ, нормообразование выходит сначала на уровень «внедрения» этих программ, а потом и на уровень деятельности образовательного учреждения. Реализация инновационных образовательных программ затрагивает все образовательное учреждение, обуславливает конфликт норм, реализуемых в программах и предписанных образовательному учреждению. Возникает необходимость согласования норм, обеспечивающих реализацию инновационных образовательных программ, и норм, заданных образовательному учреждению, что обеспечивается организацией нормообразования по выделению и осознанию норм функционирования образовательного учреждения и выработке способов соорганизации

норм, заложенных в инновационных образовательных программах, и норм образовательного учреждения.

В целом, анализ показал, что нормообразование связано с особенностями образовательных инноваций и обеспечивает их развитие: выделение и распространение новых норм на разных уровнях практики. Реализация образовательных инноваций в образовательном учреждении приводит к конфликту норм, который проявляет себя на всех уровнях изменения практики: при создании локальных ситуаций, при изменении урока и предмета и реализации инновационных образовательных программ, а организация нормообразования обеспечивает его разрешение и тем самым обеспечивает возможность продвижения и углубления образовательных инноваций в образовательном учреждении. Следовательно, нормообразование не только сопровождает образовательные инновации, но и обеспечивает их становление, поскольку сама смена форм образовательных инноваций становится возможной благодаря процессу нормообразования. Однако постепенное углубление инновационного развития практики приводит к усилению влияния на деятельность образовательного учреждения как самих образовательных инноваций, так и вырабатываемых норм.

### *Концептуальные основания для постановки и решения проблем нормообразования*

Для концептуального обоснования эмпирической зависимости нормообразования от особенностей образовательных инноваций я воспользуюсь анализом литературы. Обращает на себя внимание то, что норма всегда была предметом рассмотрения в социологической литературе, разные авторы рассматривают понятие нормы, содержание, функции, типологии норм (М.И. Бобнева, А.А. Ивин, А.И. Ковалева, Е.М. Пеньков, В.Д. Плахов, Н.И. Сидоренко, Б.А. Урванцев и др.). Однако ни само содержание понятия нормы, ни ее функции не имеют в литературе однозначного толкования, но при всем разнообразии точек зрения на содержание и функции нормы большинство авторов сходятся в том, что одна из основных ее функций – регулятивная, что обеспечивает важность норм для организации человеческой деятельности (М.И. Бобнева, Е.М. Пеньков, В.Д. Плахов, А.И. Пригожин и др.).

В литературе по теории деятельности высказывается мысль о том, что при изменении человеческой деятельности происходит и изменение норм ее организации, а эффективность норм связывается с их соответствием реально осуществляемой деятельности (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, А.И. Пригожин). При этом рядом авторов обосновывается, что осознание человеком сложившейся нормативной структуры происходит при изменении собственной деятельности, а «устройство» самой деятельности может либо блокировать процесс осознания, либо способствовать пониманию и осознанию нормы. Именно особенности организации деятельности, процессы проектирования и программирования деятельности, считает Ю.В. Громыко, способствуют осознанию самим субъектом норм организации деятельности, Г.П. Щедровицкий связывает этот процесс с реализацией человеком новых целей и задач деятельности.

Поэтому ранее высказанная мысль о том, что именно реализация образовательных инноваций способствует осознанию как прежних, так и новых норм организации деятельности, находит подтверждение в литературных источниках.

В культурологических и философских работах мне представляется важным акцент на необходимости выработки норм именно в развивающихся социальных практиках и на способах ее образования (С.А. Завадский, Л.Г. Ионин, М. Мамардашвили, А.С. Мигунов, О.А. Подмогильная, Н.А. Хренов и др.), что подтверждает мысль об актуальности проблематики нормообразования для инновационных практик.

В то же время в литературе по теории организации появилось много работ, посвященных организационной культуре (Р. Куинн; Г. Морган; Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн и др.). Организационную культуру рассматривают как систему общих ценностей, действий, убеждений, которые развиваются в организации и которыми члены организации руководствуются в своем поведении, т.е. по сути дела, ядром оргкультуры являются нормы, которыми руководствуются в собственной деятельности члены организации и организация в целом. В работах ряда авторов в качестве оснований важности проблематики формирования оргкультуры указывается на изменение внешней среды существования организаций, которая характеризуется высокой степенью неопределенности и быстротой изменений. Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн

сравнивают внешнюю среду с хаосом, превратившимся в повседневную реальность. Успешность организации на рынке связывается со способностью организации к самообучению (П. Сенге), к овладению новыми видами деятельности и с силой, но одновременно гибкостью организационной культуры. Это означает, что внутри организации должен постоянно идти процесс выработки и оформления новых ценностей и норм жизни и деятельности организации.

И хотя я рассматриваю нормообразование на уровне образовательного учреждения и понимаю, что нормообразование в границах учреждения и формирование оргкультуры организации это разные вещи, но, с одной стороны, логика самого процесса нормообразования, его этапы подсказывают необходимость выхода нормообразования на уровень формирования оргкультуры образовательной организации, с другой – сами подходы, проявленные в литературе по теории организаций к выработке и оформлению организационной культуры, мне представляются важными для понимания сути процесса нормообразования.

Осознание управлением значимости организационных ценностей и норм привело, по мнению Г. Моргана, к выделению двух стратегических направлений изменения оргкультуры организаций, различающихся способом формирования общего ценностного пространства у членов организации.

Одно из них связано с использованием управленцами оргкультуры как орудия для идеологической манипуляции сотрудниками. При этом управленцы присваивают себе право определять, на каких ценностях и нормах будет построена новая (или видоизмененная) организационная культура. Г. Морган полагает, что эта тенденция потенциально опасна, поскольку превращает искусство управления в процесс идеологического контроля (так называемый «инжиниринг ценностей»), а в последнее время, считает Г. Морган, именно идеологическая манипуляция и контроль все шире продвигаются как неотъемлемая часть стратегии менеджмента. При этом человек рассматривается как один из ресурсов организации, что обеспечивает поверхностное, потребительское отношение руководителей к человеку и недооценку значения развития человеческого потенциала для жизни и эффективности организаций, а также препятствует развитию практики управления и в целом приводит к неэффективности организации.

Другой путь связан с пониманием истинно человеческой природы организаций и пониманием необходимости выстраивания ее вокруг людей, а не техники (Стивен П. Роббинз, П. Сенге и др.). Исходя из этих посылов, управление стремится объединить людей вокруг общего видения, ценностей и кодексов поведения, используя договорные механизмы выработки общего ценностного пространства и заботясь о том, чтобы в организации развивались механизмы влияния людей на жизнь организации.

Если переложить эту мысль на управление процессом нормообразования, сопровождающим образовательные инновации, то мне представляется важной мысль о необходимости вовлечения в него самих участников образовательного процесса, о совместном проявлении и оформлении новых норм организации деятельности, об использовании в этом процессе договорных механизмов, что обеспечивает возможность влияния людей на становление норм организации деятельности и норм функционирования образовательного учреждения.

Однако, несмотря на то, что в литературе по теории организации выделены определенные подходы по формированию и изменению организационной культуры, они рассматриваются в основном применительно к организациям определенного типа – организациям, работающим в сфере бизнеса. Я не берусь дать исчерпывающую характеристику этих организаций, но очевидно, что они создаются под совершенно другие задачи, что у них совершенно по-другому построены базовые процессы деятельности, более жесткая зависимость от клиента и потребителя, что у них намного меньше, чем у образовательных учреждений, зависимость от государственных структур. Образовательные же учреждения создаются учредителем, коим являются федеральные или муниципальные властные структуры, и призваны реализовывать государственный заказ, связанный, в первую очередь, с социализацией и овладением детьми определенной суммой предметных знаний, умений, навыков. Поэтому большинство норм организации деятельности в образовательном учреждении связано с реализацией государственного заказа и предписано учредителем, который бдительно следит за их исполнением, поэтому возможности для выработки собственных норм деятельности в образовательном учреждении сильно сужены. Все это означает, что перенесение подходов к формированию и изменению организационной культуры, выработанных

ных в теории организаций, на образовательные учреждения вряд ли возможно.

Поэтому для выработки концептуальных оснований для обоснования эмпирической зависимости я воспользуюсь концепцией становления образовательной реальности инноваций, разработанной Г.Н. Прокументовой. Исходя из этой концепции, образовательные инновации – это инновации, которые человек производит по собственной воле и желанию. В концепции также обоснована постепенность становления образовательных инноваций, связанных с переходом от отдельных ситуаций изменения практики к новым формам организации деятельности (отдельным урокам, образовательным событиям), к разворачиванию деятельности через разработку новых проектов и программ и к изменению образовательной организации. Переходы связаны с усилиями человека по проявлению и оформлению происходящих изменений, с помощью выработки смыслов, форм и норм организации своего образования. А в контексте образовательной практики сама выработка смыслов, форм и норм человеком может осуществляться только в совместной деятельности. Это позволяет обосновать выявленную нами эмпирическую зависимость нормообразования от образовательных инноваций и рассматривать процесс нормообразования как процесс, обеспечивающий их становление. Также концепция становления образовательной реальности инноваций позволяет обосновать необходимость управленческой поддержки образовательных инноваций, поскольку управление образовательными инновациями означает создание условий для участия людей в своём образовании, создание способов влияния людей на построение собственной образовательной практики и создание условий для осуществления перехода от прежних форм и норм организации деятельности к новым. Этим и обусловлено выделение такой предметности, управления как нормообразование. Контекст такого управления – это переход от закрытых к открытым формам организации образования: к участию людей в выработке ценностей, форм жизни организации, становлении ее организационной культуры. Сам переход не может осуществиться «естественным» путем, поскольку он связан с осознанием людьми прежней нормативной структуры деятельности, с проектированием новых форм жизни, с вычленением и оформлением новых норм ее организации, что обу-

словливает выделение нормообразования в качестве предмета управленческой деятельности.

Таким образом, проведенное мною исследование позволяет указать на некоторые типичные эмпирические характеристики нормообразования. В качестве таковых нами выделены:

– признаки нормообразования: создание ситуации реализации новых инициатив по изменению совместной деятельности, возникновение ситуаций несовпадения представлений о нормах у разных участников совместной деятельности, конфликт новых и прежних норм организации деятельности, неустойчивость реализации новых норм в организации деятельности;

– условия нормообразования: проявление педагогических инициатив по изменению совместной деятельности, необходимость для педагога объяснять и формулировать собственные задачи по изменению совместной деятельности, потребность в управленческой поддержке образовательных инноваций;

– эффекты нормообразования: вовлеченность участников совместной деятельности в ее организацию; выделение педагогом совместной деятельности как предмета организации и образования; осознание педагогом необходимости выбора норм организации совместной деятельности. Кроме того, результаты исследования позволяют обосновать типичность феномена нормообразования для образовательных инноваций.

Также исследование позволило проявить и охарактеризовать эмпирическую зависимость: влияние образовательных инноваций на нормообразование в совместной деятельности, что позволяет охарактеризовать его как управляемый процесс. А исследование опыта нормообразования в Школе совместной деятельности позволило конкретизировать эмпирическую зависимость нормообразования от особенностей образовательных инноваций и влияние нормообразования на их становление. Кроме того, анализ опыта нормообразования в Школе совместной деятельности позволил проявить потенциал и выделить проблематику нормообразования. Потенциал нормообразования связан с выделением, осознанием, различением и использованием новых норм и их распространением в практике, а также с усилением их влияния на деятельность образовательного учреждения, а проблематика нормообразования связана с реализацией образовательных инно-

ваций в образовательном учреждении. Суть проблематики заключается в закономерности конфликта новых норм и норм образовательного учреждения, который проявляет себя в образовательном учреждении на всех уровнях реализации образовательных инноваций.

Также в ходе исследования мною обосновано, что подходы к формированию организационной культуры, складывающиеся в литературе по теории организации, не могут быть перенесены на образовательное учреждение, поскольку не ориентированы на его специфику. Поэтому для концептуализации процесса нормообразования я руководствовалась концепцией становления образовательной реальности инноваций, которая позволяет понять, что:

– процесс нормообразования начинается там и тогда, когда сами участники образовательного процесса начинают разворачивать образовательные инновации;

– сутью процесса нормообразования является переход от прежних «закрытых» форм и норм организации деятельности к новым – открытым для влияния самих участников образования формам и нормам;

– сам переход сопровождается усилиями участников практики по созданию новых ситуаций практики, осознанию и выбору норм ее организации, их использованием в разных формах практики, усилиями по проектированию новых форм и норм организации деятельности и оформлению и переводу новых норм в нормы функционирования образовательного учреждения. Такой переход востребует управленческой поддержки, что обеспечивает выделение нормообразования в качестве особого предмета и содержания управленческой деятельности. Иными словами, концепция становления образовательной реальности инноваций позволяет обосновать эмпирически выделенную зависимость нормообразования от особенностей образовательных инноваций.

## Литература

1. *Анисимов О.С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991. 127 с.
2. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 311 с.
3. *Громыко Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. М.: Московская академия развития образования, 1996. 548 с.
4. *Завадский С.А.* Девиантная эстетика // Маргинальное искусство / Под ред. А.Г. Мигунова. М., 1999. С. 41–44.

5. *Ивин А.А.* Логика норм. М.: Изд-во МГУ, 1973. 122 с.
6. *Ионин Л.Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М.: Логос, 2000. 432 с.
7. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры: Пер. с англ. / Под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с. (Сер. Теория и практика менеджмента).
8. *Ковалева А.И.* Социализация личности: норма и отклонения. М.: Голос, 1996. 222 с.
9. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути. СПб.: Рус. христ. гум. ин-т, 1997. 570 с.
10. *Маргинальное искусство* / Под ред. А.С. Мигунова. М.: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1999. 160 с.
11. *Морган Г.* Образы организации / Гэрет Морган. Пер. с англ. [Ирина Матвеева, Роман Самуенков]; Стокгольмская школа экономики. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. 504 с. (Книги Стокгольмской школы экономики).
12. *Пеньков Е.М.* Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. М.: Выш. шк., 1990. 175 с.
13. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
14. *Плахов В.Д.* Социальные нормы. Философские основания общей теории. М.: Мысль, 1985. 253 с.
15. *Подмогильная О.А.* Границы без объекта // Маргинальное искусство / Под ред. А.С. Мигунова. М., 1999. С. 68–70.
16. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 864 с. (Приложение к журналу «Консультант», 9-2003).
17. *Пригожин А.И.* Современная социология организаций. М.: Интерпракс, 1995. 257 с.
18. *Роббинз Стивен П.* Основы организационного поведения. 8-е изд.: Пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. 448 с.
19. *Сенге Питер М., Клейнер Арт, Робертс Шарлотта и др.* Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций: Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. 624 с.
20. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. 408 с.
21. *Сидоренко Н.И.* Социальные нормы и регуляция человеческой деятельности: Дис. ... д-ра филос. наук. М., 1997. 435 с.
22. *Урванцев Б.А.* Порядок и нормы. М.: Изд-во стандартов, 1991. 240 с.
23. *Хренов Н.А.* Институционализация картины мира маргинальной личности как проблема психологии и истории искусства // Маргинальное искусство / Под ред. А.С. Мигунова. М., 1999. С. 24–33.
24. *Шермерорн Дж., Хант Дж., Осборн Р.* Организационное поведение, 8-е изд.: Пер. с англ. / Под ред. Е.Г. Молл. СПб.: Питер, 2004. 637 с.

### **5.3. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях**

**Контекст исследования.** В настоящее время получил широкое распространение подход, имеющий название «Организационное развитие» (Organizational Development – OD). В основу этого подхода заложено представление об организации как социотехнической системе, объединяющей интересы, ценности, модели поведения людей и технологические процессы организации и управления. В связи с этим организация как объект управления начала рассматриваться из фокуса разных типов знаний: кибернетики, естественных наук, социологии, психологии, этнографии и др. Динамичные социально-экономические изменения во всех сферах деятельности, усиление неопределенности среды, в которой действует организация, актуализировали проблему: организация может существовать и реализовывать стоящие перед ней задачи, только если процесс ее развития адекватен требованиям среды и обеспечивает задачи внутренней интеграции [4]. Однако вопрос о том, как меняются организации в связи с требованиями внешней среды и задачами развития, остается, а точнее, становится весьма актуальным.

Особую актуальность этот вопрос приобретает в связи с развитием инновационных процессов в российском образовании. Широкое распространение инноваций и их интенсивное развитие оказывают воздействие на образовательные учреждения. Практика инновационных образовательных учреждений свидетельствует о начавшемся процессе организационных преобразований, обоснование и обсуждение которых предполагает установление зависимостей между задачами, содержанием, качеством инноваций и организационными изменениями в учреждениях.

Впервые о такой связи и зависимости я задумалась, будучи заместителем директора по научно-методической работе в инновационной школе. Школа «Эврика-развитие», в которой я работала, была открыта в 1990 г. Предыдущий опыт моей работы в другой школе был крайне незначительным. Поэтому для меня естественным (не вызывающим удивления) было наличие в школе «Эврика-развитие» специальных подразделений, которые занимаются разработками в области иннова-

ционных педагогических систем: кафедра развивающего обучения, свободной педагогики, Вальдорфской педагогики и педагогики Монтессори. В школе широкими полномочиями был наделен Научно-методический совет, который, например, уже в 1993 г. имел право принятия решений в части распределения стимулирующих надбавок за инновационную деятельность педагогов. В школе были организованы внутренние семинары и конференции с привлечением экспертов из вузов и методологических сообществ. Семинарам отводилось более половины времени, которое учителя проводили в школе. Все это составляло «естественную среду» нашей жизни. Я, конечно, видела, замечала удивление своих коллег из других школ по поводу такой организации научно-методической работы. Когда я вела курс в рамках программы повышения квалификации о том, как у нас устроена научно-методическая работа, я часто сталкивалась с недоумением и даже с искренним непониманием: «Зачем такие сложности?» Мне часто приходилось рассказывать на семинарах управленцам из других учреждений о том, как должна быть организована научно-методическая работа в инновационной школе, рассматривать вместе с ними разные модели поддержки и сопровождения инновационной педагогической деятельности. Я писала про это статьи, вела в школе работу с многочисленными проектными группами, разрабатывала положения о системе НМР, разрабатывала циклограммы проведения семинаров и конференций.

Вместе с тем однажды произошел случай, который заставил меня задуматься над тем, а почему научно-методическая работа в нашей школе организована именно таким образом и какой смысл имеют организационные формы.

**Ситуация.** Схемы деятельности и во многом содержание научно-методической работы были разработаны Т.М. Ковалевой. Будучи научным руководителем школы, Татьяна Михайловна определила структуру научно-методической работы, функции подразделений, механизмы управленческой поддержки их деятельности. Я никогда не сомневалась, да и просто не осознавала, что именно такая организация работы обладает высокой эффективностью. В нашей школе очень естественно выглядело то, что педагоги массово участвуют в деятельности кафедр и проектных групп, более 70% педагогов разработали авторские программы, участвуют в организации повышения квалификации по направлениям инновационной деятельности по заказу дру-

гих регионов России, школа имеет всевозможные статусы экспериментальных площадок. Между тем в 1997 г. Татьяна Михайловна переехала в Москву, оставшись в школе в статусе научного руководителя, но уже не держа руку на пульсе нашей жизни. Она приезжала несколько раз в год, проводила семинары, консультации, вела детальные собеседования со мной. Ответственность за организацию НМР в школе все же в полноте осталась на мне. Сначала инновационная деятельность в школе велась по накатанным рельсам. Однако постепенно жизнь вносила коррективы. Не хватает на все времени? Уменьшаем количество семинаров. Упала мотивация педагогов на оформление статей для сборника научно-методических работ за год – может и не нужен этот сборник?

Случай, который я сейчас вспоминаю, произошел в конце 1999/2000 учебного года. Мы, как всегда, готовились к проведению ежегодной научно-практической конференции школы, обсуждали с педагогами темы выступлений, ожидали приезда научного руководителя. Конец года. Экзамены. Устали... В общем, когда Татьяна Михайловна приехала, я ей сказала, что мы решили отменить конференцию, поскольку в школе в конце учебного года есть задачи и поважнее. Сложно описать, какой нагоняй я получила. Глотая слезы, я за два дня выстроила содержание конференции, организовала работу с людьми, и конференцию мы все-таки провели. Когда все завершилось, я вдруг увидела такой результат, который, конечно, был и раньше, но я его не очень замечала: глаза педагогов, в которых был энтузиазм, желание работать дальше. Именно на конференции кафедры выстроили свои перспективные планы, сделали проекты. И может быть самое главное, что именно на конференции мы все как будто заново увидели друг друга и поняли, уже в который раз, что не зря мы вместе столько лет строим инновационную школу. Вдруг стало понятно, что конференция является не только «отчетным местом», на котором подводятся итоги, но она позволяет педагогам, всем нам отразиться достижения, обсуждать и сформулировать проблемы своей профессиональной деятельности, увидеть ресурсы для их решения. Именно на конференции осуществляется как внутренняя, так и внешняя экспертиза деятельности: приглашенные эксперты помогли выстроить шаги нашего дальнейшего развития. В общем, конференция стала событием.

*Аналитический комментарий.* Размышляя о том, почему вдруг и что именно я увидела на конференции, я понимаю, что до этой конференции научно-методическая работа в школе строилась по схеме, предложенной и удерживаемой Т.М. Ковалевой. Поэтому все, что происходило в организации научно-методической работы, казалось мне абсолютно естественным. Другой себе я ее и не представляла. И уж конечно не предполагала, что потеря одной из форм работы может повлиять на инновационную деятельность в школе. Поэтому я и легко согласилась на предложения уставших педагогов об отмене конференции. И только когда я увидела после конференции, что именно благодаря ей, в школе удерживается и развивается, стала думать о том, что наша деятельность, наши результаты связаны и даже во многом обусловлены формами организации инновационной деятельности, научно-методического сопровождения. И что если в других школах нет инициатив, инновационной деятельности, разработок, то это не вопрос того, какие там педагоги. Это вопрос форм организации их деятельности.

*Аналитическое обобщение.* Вопрос о влиянии форм организации инновационной деятельности на качество инноваций, результативность инновационной деятельности школы был сформулирован и стал предметом исследования тогда, когда в 2001 г. я была включена в состав региональной стратегической команды, отвечающей за реализацию мегапроекта на территории Томской области (мегапроект «Развитие образования в России», фонд Сороса, 2000–2003 гг.). Цель регионального проекта «Формирование механизмов развития Открытого образовательного пространства в регионе» была сформулирована как разработка и реализация механизмов использования инновационного потенциала региона для развития системы образования и, прежде всего, для качественного изменения системы повышения квалификации. Одной из задач проекта было создание Центра инновационного образования, в котором должна быть организована деятельность по разработке и реализации сетевой программы повышения квалификации в области инновационного образования. В процессе создания и организации работы Центра мы столкнулись не только с трудностями понимания и организации деятельности сетевых структур (прецедентов таких организаций в России в то время практически не было), но и с тем, что структуры, возникающие под задачи инновационного

развития образования, сталкиваются, приходят в противоречие с уже сложившимися структурами. В случае выполнения регионального проекта и создания Центра инновационного образования как сетевой структуры речь идет о возникновении напряжения между названным центром и Региональным центром развития образования, в структуре которого и появилась сетевая организация. Противоречия структур и напряжение в их взаимодействии заставили размышлять о том, как связаны изменения образования с организационными изменениями, в частности с изменениями структуры учреждения [6]. Всегда ли необходимы структурные преобразования или возникает момент, когда без них невозможно дальше вести инновационную деятельность качественно и успешно? Как могут и должны осуществляться изменения в процессе инновационного развития? Поэтому нет, видимо, случайности в том, что, перейдя на работу в Томский государственный университет, я стала читать курс «Теория организации». Это позволило обсуждать интересующие меня вопросы не только в привязке к региональной системе образования, но и в культурно-историческом, социальном и теоретическом контекстах. Так что я существенно дополнила свои представления об организационных изменениях в образовательных учреждениях, порожденных инновационными процессами в образовании.

Таким образом, в обсуждаемом контексте была определена *цель исследования*: установить зависимость между задачами инновационного развития и организационными изменениями в образовательных учреждениях.

*Задачи исследования*:

- проявить феномен организационных изменений в образовательных учреждениях, реализующих задачи изменения образования;
- выделить эмпирические признаки организационных изменений, характерные для учреждений, участвующих в инновационных процессах;
- обосновать устойчивые характеристики организационных изменений для разных учреждений;
- установить связь между задачами изменения образовательной практики и содержанием организационных изменений.

*Реконструкция опыта изменений в инновационных образовательных учреждениях: проявление эмпирических признаков.*

Для того чтобы выделить специфику деятельности инновационных образовательных учреждений, стоит обратиться к понятию «учреждение». Под учреждением понимается такое юридическое лицо, которое создано для реализации целей, поставленных учредителем. Задачи деятельности учреждения и механизмы их решения определяются учредителем, закрепляются в соответствующих нормативных актах и положениях. Соответственно, эффективность деятельности учреждения, в том числе и образовательного, оценивается, исходя из заданных учредителем критериев и параметров.

Инновационные школы учреждены, как правило, муниципальными органами управления, однако деятельность их, содержание и организационные форматы, как показывает практика, определяются не только установками учредителя.

Для определения феномена организационных изменений и их эмпирических признаков я обратилась к реконструкции опыта организации инновационной деятельности в школе «Эврика-развитие» (1991–2001 гг.). Исследовательским материалом послужили фрагменты из книги Т.М. Ковалевой [5], в которой описывается процесс становления школы «Эврика-развитие» (2000), а также кейсы «Индивидуализация в образовательном учреждении» (2002, разработчики: Л.М. Долгова, Л.Н. Антропянская), «Взаимодействие ТГУ с инновационными школами» (2007, разработчик Л.М. Долгова) [8]. Мною также использовались документы: положения, нормативные акты по организации НМР в школе, отчетные и аналитические документы по деятельности подразделений, собранные и обобщенные мною в должности заведующего кафедрой старшей школы (1994–1997 гг.), заместителя директора по НМР (1998–2001 гг.), заведующего кафедрой подростковой школы (2001–2003 гг.).

Муниципальная общеобразовательная школа «Эврика-развитие» г. Томска учреждена в 1991 г. как альтернативная школа, реализующая концепцию полисистемной школы. Школа была создана выделением инициативной группы педагогов из существующего образовательного учреждения – школы № 9 в Академгородке г. Томска. Первое время школа не имела государственного юридического статуса и в течение нескольких месяцев являлась нелегальной. Нельзя даже сказать, что школа была частной, так как формально документов, подтверждающих этот статус, не было.

Понимая, что развитие в статусе негосударственного учреждения будет сложным, Татьяна Михайловна обратилась к мэру города А.С. Макарову с просьбой о поддержке. Приказ об открытии муниципальной школы «Эврика-развитие» был издан в мэрии, практически минуя органы управления образованием.

При этом школа открылась на территории Академгородка, в арендуемом у научного института здании и существовала там до тех пор, пока в 2005 г. ей не передали в оперативное управление муниципальное типовое помещение в центре города. Сейчас школа располагается по адресу: пер. Юрочный, 8а. Уже в Академгородке в школе учились дети из всех районов города. Наполняемость классов была не более 15 человек, поэтому общая численность учащихся в последние годы была на уровне 150 человек. С переездом в центр города количество учащихся резко увеличилось и сейчас составляет около 400 человек. За время своего существования школа сделала 10 выпусков учащихся, 11% выпускников «Эврики» – медалисты. В настоящий момент в школе работают 30 педагогов (в том числе 4 мужчин), 35% имеют высшую квалификационную категорию. Средний возраст педагогов – 36 лет.

Школа стала инициатором развития томской практики Вальдорфской педагогики, педагогики Монтессори. Сейчас в школе реализуются программы Развивающего обучения (Эльконина – Давыдова), свободной педагогики (на основании педагогических идей Л.Н. Толстого). В 1991 г. была развернута экспериментальная работа по внедрению принципиально новой системы индивидуализации образования – тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ. Школа является федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования РФ по этому направлению, ведет активную деятельность по обобщению и распространению своего инновационного опыта, является организатором региональных и Всероссийских научно-педагогических конференций, образовательных событий для детей и молодежи.

Как видно уже из общей характеристики школы, ее история достаточно большая и насыщена изменениями как целевых установок деятельности, так и организационных форм. Поэтому осуществим наш анализ поэтапно.

1991–1993 гг. Школа позиционирует себя как альтернативная школа, школа-лаборатория. «Альтернативной школой, на наш взгляд,

может считаться школа, которая встала на путь реализации или создания иной образовательной системы. В ней осуществляется другой философский подход, который и определяет развертывание другого педагогического процесса» (Т.М. Ковалева, 1997). Основатель школы, Татьяна Михайловна Ковалева, еще в процессе разработки проекта школы определила, что должны быть две позиции, определяющие два базовых процесса в школе: директор, обеспечивающий управление образовательным процессом, и научный руководитель, обеспечивающий управление научно-исследовательской деятельностью. С 1992 г. в школе позиция научного руководителя была введена в штатное расписание. При этом подразделений, обеспечивающих линию деятельности научного руководителя, было больше, чем подразделений и позиций, обеспечивающих процесс функционирования школы. При школе была неформальная «философская группа», которая была создана Татьяной Михайловной еще в процессе разработки первичного проекта школы. Участники группы – студенты и преподаватели философского факультета ТГУ, различных факультетов ТГПУ. Они не только участвовали в разработке новой методологии образования, но и принимали участие в деятельности школы в качестве преподавателей, тьюторов, консультантов. В школе была сформирована психологическая группа, которая также была больше в разработнической позиции, нежели обеспечивающей функциональный режим.

Основная содержательная работа по освоению инновационных педагогических систем проводилась внутри неформальных групп – педагогических мастерских, на «которых шло коллективное обсуждение и освоение базовых положений той или иной образовательной системы».

«При освоении различных педагогических систем и реализации изучаемых подходов в школьной практике педагоги вынуждены каждый раз сталкиваться с такими вопросами, на которые невозможно получить конкретный и однозначный ответ...

А, следовательно, возникают объективные условия для разворачивания учителями собственных версий и проведения локальных педагогических исследований, а затем обсуждения их на проблемных семинарах в рамках педагогических мастерских».

Таким образом, в школе стали оформляться проектные группы, занимающиеся освоением систем и внедрением их в практику и исследовательские педагогические группы. Результаты работы групп обсужда-

лись на ежегодных научно-практических конференциях и оформлялись в ежегодные сборники научно-педагогических трудов сотрудников школы. Т.М. Ковалева указывает, что «своеобразную исследовательскую инфраструктуру школы» составили педагогические мастерские, проблемные семинары внутри них и общешкольные проблемные семинары, целью которых было «удержание общего педагогического пространства». Именно эта инфраструктура, по мнению Татьяны Михайловны, является условием для становления «процесса формирования педагога-исследователя в условиях полисистемной школы» [5]. Главной особенностью школы «Эврика-развитие» как школы лаборатории Татьяна Михайловна выделяет «наличие исследовательского процесса как приоритетного в масштабе всей школы».

1993–1997 гг. В этот период решалась задача «найти соответствующие организационные формы, в которых могла бы разворачиваться исследовательская деятельность в течение всего года». Структурами, обеспечивающими научно-методическую деятельность, в школе в это время были: кафедры по педагогическим системам (кафедра развивающего обучения, свободной педагогики, Монтессори-педагогики и кафедра Вальдорфской педагогики), методические объединения (МО) по предметным областям, проектные группы по реализации локальных педагогических проектов в рамках внедрения образовательной системы или построения образовательного пространства возрастной ступени. При организации инновационной деятельности важно было, чтобы в начале каждого учебного года педагог сам заявил методическую или исследовательскую тему своей работы, но при этом каждое МО и кафедра могут заявить и тему групповой разработки. Заявки принимал научно-методический совет, деятельность которого планируется научным руководителем, а координируется заместителем директора по научно-методической работе. В функции научно-методического совета входит «анализ и координация структур, обеспечивающих условия проектно-исследовательской деятельности; утверждение методических тем и распределение методических часов; распределение исследовательских часов»<sup>1</sup> (в указанный период времени в школе действовала норма объединения финансовой поддержки инновационных школ 15% к ФОТ

---

<sup>1</sup> Положение о научно-методическом совете школы «Эврика-развитие» утверждено в 1995 г.

в единый фонд и дальнейшего его распределения на основе разработанных критериев). В состав совета входили: научный руководитель, директор, заместители директора по НМР, руководители кафедр и МО, редактор школьного сборника, научные консультанты. Совет не только организовывал первичную экспертизу и оценку заявок педагогов и групп, но и обеспечивал консультационную и экспертную поддержку проектно-исследовательской деятельности в течение всего года. В середине учебного года обязательно проходит малая научно-практическая конференция, на которой осуществляется первичное обсуждение результатов работы, выявляются новые направления развития инновационных разработок, корректируются заявки и перераспределяются часы. Содержание инновационной деятельности МОУ школы «Эврика-развитие» в этот период насыщено и разнообразно. Это видно из отчета 1995–1997 гг. «Научно-методическая работа в школе организуется через координацию работы 11 методических объединений, 2 кафедр, 8 проектных групп. Основные направления инновационной деятельности:

- создание образовательного пространства для педагогов;
- продолжение освоения в теории и реализация в практике инновационных образовательных систем;
- организация теоретической и опытно-экспериментальной работы по содержанию позиции тьютора).

В отчете зафиксировано также, что в 1995–1997 гг. в школе работали 6 проектных групп (например, «Проект перехода из начальной школы в среднее звено в подростковом возрасте в классе Свободной педагогики», «Проект организации творческой работы учеников в лабораториях рукотворчества» и др.). В 1996/97 учебном году велась разработка 54 методических тем (например, «Формирование мотива к письменному высказыванию», «Общая поэтика в 7 классе», «Переход от рифмы к мифу», «Свободное движение в развитии ребенка», «Проблемы дисграфии и методы ее коррекции», «Графическое сопровождение учебной деятельности в школе Монтессори», «Историческое сопровождение как метод»). Исследовательских тем за учебный год представлено 12. Темы отражают индивидуальные интересы авторов. Например: Ковалева Т.М. «Культурные формы существования школы-лаборатории»; Латышева Л.С. «Влияние пластического движения на психическое развитие ребенка и развитие речи»; Сазанова Н.А. «Становление

элементов рефлексивного контроля»; Бабанская И.В. «Астрологическое исследование потенций развития личности ребенка в плане способности к обучаемости и эмоциональной адаптации в коллективе».

В школе появились структуры, обеспечивающие как развитие содержания проектно-исследовательской деятельности, так и ее финансовое, организационное обеспечение, в том числе центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс.

Центр альтернативной педагогики обеспечивал организацию дополнительного профессионального образования, был создан на базе школы и вел деятельность по повышению квалификации специалистов образования Томской области и других регионов в рамках договора с областным Институтом повышения квалификации работников образования. Так, за 1995/96 учебный год была проведена 21 стажировка по системе развивающего обучения, свободной педагогике, тьюторству и другим направлениям школы. Центр позволил педагогам школы, активно участвующим в проектно-исследовательской деятельности, организуя обучение других педагогов в области инновационных педагогических систем, существенно повысить как свое материальное состояние, так и профессиональные компетенции. Центр организовывал выездные семинары в Томской, Кемеровской области, Республике Саха, Усть-Илимске, Находке и др. Центр также проводил международные педагогические стажировки, в которых могли принять участие и специалисты нашей школы.

В этот же период был структурно оформлен архивно-информационный комплекс. «Основная цель комплекса – создание информационного взаимодействия структурных подразделений школы-лаборатории между собой и с внешними партнерами». В состав комплекса входят: служба компьютерного обеспечения, служба обеспечения аудио- и видеоматериалами, библиотека, архив, музей, консультационно-аналитическая служба. Наряду с деятельностью внутри школы комплекс начал оказывать услуги сторонним организациям. В первую очередь, это были услуги по подготовке аудио- и видеоматериалов в области инновационных образовательных систем, продажа методической литературы.

1997–2000 гг. В школе в этот период завершился процесс оформления единых для всех педагогических групп целевых установок. Был проведен ряд экспертных семинаров, на которых обсуждался вопрос: какова объединяющая идея для всех образовательных систем, реали-

зуемых школой. Была оформлена концепция школы как школы индивидуальных образовательных программ.

Эта концепция нашла отражение в структурных преобразованиях: Новое стратегическое целеполагание потребовало нового уровня организации субъектов образовательных инициатив – проектных групп и кафедр.

В школе организованы новые структуры, создающие условия для выполнения концепции индивидуализации образования:

- психолого-педагогическая служба школы. В её функции входит: мониторинг психологического развития учащихся; анализ конфликтных ситуаций; консультирование педагогов и родителей;

- тьюторский совет, на котором тьюторы классов обсуждают программы образовательного сопровождения учащихся;

- новой структурой, обеспечивающей индивидуализацию учебного процесса, является малый педсовет ступени или класса. Он объединяет педагогов, тьюторов, психолога для анализа результатов учебной работы, в том числе по индивидуальным учебным планам и программам;

- кафедра подростковой школы, в рамках которой разрабатываются разные модели проектной деятельности учащихся 5–8-х классов;

- кафедра старшей школы занимается проектированием профильной подготовки и профильного обучения на основе индивидуальных образовательных программ;

- совет школы, состоящий из педагогов и родителей, который позволяет принимать совместные решения по ключевым вопросам жизнедеятельности [8].

В этот период школа выступает инициатором ряда городских и региональных проектов: «Городская олимпиада Развивающего обучения», «Сибирская молодежная ассамблея». Реализация этих проектов объединила вокруг школы группы педагогов из других учреждений. В этот период в школе по-прежнему существуют методические объединения, однако деятельность их либо формализовалась (подготовка к контрольным точкам, утверждение заданий), либо стала идентичной деятельности проектных групп и кафедр (так, в этот период «расцвело» МО естественно-научного цикла, в котором вновь пришедшие педагоги объединили усилия для разработки концепции преподавания предметов этой области в школе индивидуализации и поэтому фактически действовали в статусе кафедры).

2000–2003 гг. В этот период я уже начала работать в составе региональной стратегической команды, и это потребовало от меня смены своей позиции в школе. Из должности заместителя директора по НМР я перешла в статус зав. кафедрой подростковой школы. В этот период к школе стали проявлять интерес органы управления образованием. Изменения в образовательной политике, новая концепция модернизации российского образования актуализировали проблематику гуманитаризации, индивидуализации образования, и это отразилось на том, что школа стала получать государственные заказы на оформление инновационных разработок, получила статус муниципальной экспериментальной площадки, что, соответственно, отразилось на необходимости подготовки отчетов, оформлении продуктов. В связи с этим задачи кафедр и МО определялись в соответствии с мерой востребованности во внешней среде. Внутри кафедр выделились группы, работающие на оформление продуктов. Так, на кафедре подростковой школы, насчитывающей более 10 сотрудников, группа из трех человек вела работу по подготовке инновационной разработки по организации разновозрастных студий по выбору. В рамках кафедры старшей школы выделилась группа, оформляющая материалы в книгу по заказу института образовательной политики «Эврика». На смену подразделениям, обеспечивающим деятельность, пришли временные группы по оформлению результатов.

Изменилась роль тьюторского совета. Из структуры, отвечающей за разработку содержания позиции тьютора и тьюторской деятельности, он все больше переходил в статус структуры управленческой, так как получил функции управления процессом разработки и реализации тьюторской услуги, в том числе совет отвечал за экспертизу и оценку тьюторской деятельности и распределение фонда заработной платы тьюторов.

2003–2008 гг. В эти годы я уже не работала в школе. Моя позиция по отношению к ней стала внешней, хотя по-прежнему я остаюсь очень заинтересованной в развитии школы и как родитель, у которого в этой школе ребенок, и как представитель НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, в деятельности которого школа «Эврика-развитие» является одним из базовых субъектов становящейся сети инновационных образовательных учреждений.

Поэтому я наблюдаю и могу констатировать явные признаки изменений структуры школы: появление общественного Фонда под-

держки инновационного образования, функцией которого наряду с распределением внебюджетных средств является помощь школе в решении политических и организационных вопросов, создание ассоциации выпускников, управляющего совета (и как дань внешним требованиям в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и Комплексного проекта модернизации образования, и как ответ школы на все усложняющиеся экономические условия деятельности, требующие поиска дополнительных ресурсов).

Кафедры, МО, научно-методический совет и все указанные ранее службы и советы существуют, но управленческая команда начала процесс их преобразования и реструктуризации в соответствии с новыми задачами школы. В июне 2008 г. проведен семинар по разработке новой структуры организации научно-методической работы школы.

*Аналитический комментарий.* Проведенная реконструкция позволяет мне утверждать, что развитие практики образования школы «Эврика-развитие» сопровождается организационными изменениями.

Во-первых, я увидела постоянное изменение состава подразделений в системе научно-методической работы, изменение схем организации инновационной деятельности.

Во-вторых, выделение мною четырех этапов развития школы в исторической реконструкции деятельности я считаю не случайным. Я фиксирую, что именно задачи инновационного развития обуславливали на каждом тапе организационное оформление деятельности. Появление новых позиций, структур, схем организации инновационной деятельности обусловлено не задачами учредителя, а связано с этапами движения школы к построению своего собственного образа – образа авторской школы, реализацией собственных идей по развитию образования.

В-третьих, очевидным для меня стало, что сами организационные изменения влияют на постановку новых задач деятельности и определяют содержание инновационной деятельности школы на следующем шаге.

*Аналитическое обобщение: эмпирические признаки организационных изменений.*

Обобщая результаты первого исследовательского шага – реконструкции инновационного опыта школы «Эврика-развитие», выделим, какие организационные изменения происходили на каждом этапе инновационного развития.

*Основная задача первого этапа:* организация погружения коллектива в новый контекст профессиональной деятельности, формирование образа будущего новой школы, построение ценностного, смыслового контекста деятельности. И для решения этой задачи были необходимы объединения педагогов в ценностные (идеологические) группы, организация мест для обсуждения, что отразилось на создании системы педагогических мастерских, проблемных семинаров с приглашением экспертов, выделении философской группы и психологической службы. Деятельность педагогических мастерских, философской группы и даже психологической службы не была связана с решением текущих задач функционирования школы. Эти подразделения выполняли функцию создания «питательной среды» для появления ростков нового образования. Причем организационные формы носили принципиально открытый, слабоформализованный характер.

*Задачей второго этапа* являлось развитие и оформление педагогических инициатив по изменению практики образования. На этом этапе не только произошло четкое выделение позиций и структур, отвечающих за процессы развития: научный руководитель, научно-методический совет, кафедры, проектные группы по направлениям, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс, но деятельность этих структур была четко сфокусирована на поддержку педагогической инициативы. Циклограмма управленческой поддержки в течение года, четкость в ее удержании обеспечили разнообразие инициатив и их оформление в образовательные программы.

*Переход к третьему этапу* характеризуется появлением требований к содержанию и качеству инновационных образовательных проектов и программ. Если раньше важным было наличие оформленных педагогических инициатив, то сейчас важной стала системность и взаимодополнительность инициатив как основа деятельности образовательной организации. Инновационная образовательная деятельность находится уже не на периферии образовательного учреждения, а является ядром организации, содержанием его позиционирования на образовательной, профессиональной и социокультурной карте региона.

Поэтому предметом управления становятся организация внутренних и внешних организационных схем для развития инновационного

образовательного учреждения, формирование и развитие организационной культуры особого типа.

Деятельность кафедр по самостоятельным направлениям развития инновационных педагогических систем, четкая организационная схема экспертно-консультационного и образовательного сопровождения породили серьезные изменения образовательной практики в каждом из педагогических направлений. Дальнейшее развитие школы требовало структурирования инициатив, поиска общего направления для развития всех педагогических систем. При этом школе требовалась внешняя, в том числе и политическая поддержка, необходимо было найти «имя». Ряд экспертных семинаров, проведенных с приглашением внешних экспертов, позволил коллективу выделить внешнюю покрывающую рамку деятельности: проблематику индивидуализации образования. Это отразилось на фокусировании структуры в направлении обеспечения процесса разработки и реализации индивидуальных образовательных программ. Наряду с кафедрами, отвечающими за развитие педагогических систем, выделились кафедры, отвечающие за разработку механизмов индивидуализации в соответствии с возрастными особенностями и проектирование образовательного пространства ступени. Тьюторский совет, малые педсоветы по классам, группы по разработке и оказанию дополнительных услуг по индивидуальным и групповым заказам – все это обеспечивало развитие практики индивидуализации.

В Положении об экспертизе разработок НМС появились содержательные критерии, отражающие приоритеты школы на тот момент. Финансовая поддержка стала дифференцированной. Интересно, что в этот период кафедры объединили и разработки, и их внедрение: кафедры полностью отвечали за весь процесс образования на ступени. Позиция заведующего кафедрой и завуча на ступени были равнозначны, и их деятельность была предельно согласована. Не удивительно, что методические объединения потеряли в целом свои функции, так как и методическое обеспечение новой практики стихийно перешло в ведение кафедр. Таким образом, фиксируем переход к организации системной инновационной деятельности, меняющей облик и суть образовательного учреждения.

*Четвертый этап развития школы* характеризуется ориентацией, с одной стороны, на производительность для удовлетворения запросов внешних заказчиков, с другой – на формирование профессиональных

и социальных сообществ вокруг проблематики индивидуализации. Заказчиками выступают органы управления образования (и впервые за годы существования школа пытается наладить с управляющими структурами отношения), научно-педагогические структуры, общественные группы (например, совет молодых ученых Академгородка) и, конечно, родители. «Настройка» на внешнего заказчика отразилась на формировании групп по продуктам и по результатам, что сказалось на дифференциации коллектива. Выделились группы. Педагоги, которые «просолившись в рассоле» предыдущих лет, готовы были сейчас заниматься не только оформлением разработок, но и их представлением, продажей заказчику. Но появились и группы новых педагогов, которые пришли работать в школу с уже ставшими нормами и испытывали трудности при вхождении в инновационную деятельность, но уже не имели тех форм управленческой поддержки, что ранее. Попытки удержать организационные схемы поддержки инновационных процессов, разработанные в предыдущие годы, были успешны лишь отчасти. Мой пример в начале текста тому подтверждение.

Структурные изменения последних лет связаны с усложнением социально-экономической ситуации, в которой находятся сейчас общеобразовательные учреждения. Совет школы, Фонд развития, управляющий совет – структуры, деятельность которых направлена, в первую очередь, на создание системы привлечения и рационального использования ресурсов.

Также школа стала инициатором целого ряда сетевых проектов и программ регионального и российского уровня, центральным узлом созданной межрегиональной тьюторской ассоциации.

Таким образом, мы фиксируем зависимость между задачами инновационного развития школы и организационными преобразованиями (табл. 1).

Феномен организационных изменений наблюдаем и в других инновационных школах. Мною были взяты школы, которые так же, как и школа «Эврика-развитие», имеют устойчивую многолетнюю инновационную историю, характеризуются высокой степенью развития проектно-исследовательской культуры педагогов, представлены в образовательном пространстве региона как яркие авторские школы, имеют статус федеральной экспериментальной площадки Министерства образования и науки. Это школа № 49 (Школа совместной дея-

тельности, директор Л.А. Сорокова, научный руководитель Г.Н. Прокументова), МОУ «Северская гимназия» (Школа развития детской образовательной инициативы, директор С.П. Шуляева, научный руководитель Т.В. Якубовская).

Таблица 1  
Эмпирическая зависимость организационных изменений  
в учреждении от задач инновационного развития

№ п/п	Задачи инновационного развития	Эмпирические признаки организационных изменений
1	Построение идеологического, ценностного, смыслового контекста деятельности по построению НОВОЙ школы	Введение должности научного руководителя, позиций экспертов и консультантов, создание временных инициативных групп, создание новых механизмов координации между ступенями и подразделениями – научно-практическая конференция, смешанные многофункциональные группы, издание ежегодного сборника научно-педагогических трудов
2	Развитие и оформление проектных инициатив по изменению практики образования	Создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс. Передача полномочий по решению вопросов поддержки и стимулирования инновационной деятельности в ведение научно-методического совета, проектных групп, кафедр
3	Создание инновационных разработок (в первую очередь инновационных образовательных программ), обеспечивающих новую практику	Проектные, проблемные группы, группы по организации образовательных событий и т.д.; изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров – появление задач разработки содержания образования и задач организационного сопровождения изменений образовательной практики
4	Оформление результатов и продуктов деятельности в соответствии с требованиями внешней среды	Структуры «на границе» школы – Фонд развития, управляющий совет, группы по оформлению продукта на заказ, группы по реализации сетевых проектов и программ

Для анализа были взяты материалы кейсов, описывающих историю становления школы. Кейсы были разработаны Л.А. Сороковой, С.П. Шуляевой и Т.В. Якубовской в рамках межрегионального проекта «Высшая школа – школе» (МИОН, 2007)<sup>2</sup>.

Опираясь на материалы кейсов, попробуем установить повторяющиеся виды организационных изменений, которые мы сможем обсудить как устойчивые (табл. 2).

Таблица 2

Устойчивые характеристики организационных изменений в инновационных школах

Виды изменений	«Эврика-развитие»	«Школа совместной деятельности»	«Северская гимназия»
1	2	3	4
Введение должностей и позиций, структурных подразделений, отвечающих за организацию инновационной деятельности	Группа разработчиков концепции школы. Введение должности научного руководителя, позиций экспертов и консультантов, тьюторов, создание временных инициативных групп. Создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс	Группа молодых ученых и практиков объединились «под идею» и разработали проект иовой школы. Научный руководитель, руководители проектных групп из числа работников высшей школы. Научно-методический совет, выделены организаторы совместной деятельности на параллели	Научный руководитель. Группа, отвечающая за муниципальную экспериментальную программу. Проектные группы. Группа организаторов регионального образовательного события
	Проектные, проблемные группы, группы по организации образовательных событий и т.д.	Проектные группы по организации совместной деятельности на разных возрастных параллелях, группы по разработке инновационных образовательных программ	

<sup>2</sup> Анализ кейсов подробно представлен в статье: Суханова Е.А. Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы // Современный университет-школа: прецеденты и феномены взаимодействия / Под ред. Г.Н. Прозумейтовой. Томск: Изд-во ТГУ, 2007. 302 с.

1	2	3	4
Изменение традиционного функционала, передача полномочий в принятии управленческих решений по организации и оценке инновационной деятельности	Передача полномочий по решению вопросов поддержки и стимулирования инновационной деятельности в ведение научно-методического совета, проектных групп, кафедр. Изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров – появление задач разработки содержания образования и задач организационного сопровождения изменений образовательной практики (завучи, курирующие педагогические системы). Некоторые МО обеспечивают проектно-исследовательский режим деятельности педагогов	Научно-методическому совету переданы полномочия в принятии управленческих решений, касающихся организации инновационной деятельности, ее ресурсного (материально-технического, финансового и т.д.) обеспечения. Организаторы совместной деятельности на параллели выполняют функции заместителя директора по ВР	Научно-методический совет, принимающий решения в т.ч. о выплатах стимулирующего характера. Группа разработчиков и организаторов ПК. Председатели методических объединений частично выполняют функции заместителей директора
Построение специальных механизмов координации для развития инновационной деятельности	Создание новых механизмов координации между ступенями и подразделениями:  –научно-практическая конференция;	Проведение ежегодной Школы педагога-исследователя. Советы параллелей	Проведение ежегодного образовательного форума <sup>3</sup>
	– смешанные многофункциональные группы;  – издание ежегодного сборника научно-педагогических трудов		

<sup>3</sup> Данные мероприятия для школ являются не просто «плановыми», их организация обеспечивает «точку сборки» всей инновационной деятельности учреждения.

1	2	3	4
Механизмы взаимодействия с внешней средой	Структуры «на границе» школы – Фонд развития, управляющий совет, группы по оформлению продукта на заказ	Управляющий совет. Группа по работе с фондом АРО	Управляющий совет, группа по разработке и реализации программы ПК совместно с РЦРО

В качестве устойчивых эмпирических признаков организационных изменений в указанных школах мы наблюдаем:

- введение новых должностей и позиций: научный руководитель, эксперты, консультанты, координатор НМС, тьютор и т.д.;

- создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс;

- создание временных групп – педагогические мастерские, проектные, проблемные группы;

- изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров (психологической службы, методических объединений, завучей и др.);

- создание механизмов внутренней координации в области инновационных разработок, их анализа и оценки;

- создание расширенной системы внешних связей.

Эти признаки организационных изменений в связи с инновациями в образовательных учреждениях можно считать типичными. Особенными признаками изменений организационной структуры можно считать наличие групп под разработку и оказание специальной образовательной услуги (тьюторский совет в школе «Эврика-развитие»), создание вспомогательных подразделений, обеспечивающих развитие инновационной деятельности внутри учреждения и являющихся способом привлечения дополнительных финансовых ресурсов (центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс школы «Эврика-развитие»).

*Постановка проблемы управления организационными изменениями в процессе инновационного развития школы.*

Мы убедились, что на определенном этапе задачи инновационного развития преобразовывали само учреждение. Однако инициативные

изменения в образовательных учреждениях не сразу и не всегда затрагивали организационную структуру и процессы. При этом дальнейшие исследования феноменов показали, что не каждое организационное изменение связано именно с задачами инновационного развития, а зачастую отражает лишь эволюцию организации с течением времени.

Так, проводя анализ организационных изменений, происходящих в школах – участниках конкурса школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы (приоритетный национальный проект «Образование», 2006–2008 гг., Томская область), мы выделили, что в этих школах налицо целый ряд организационных изменений.

Материалы по деятельности школ-претендентов содержали данные об изменении состава подразделений, введении новых должностей и позиций, изменении организационных структур деятельности. В качестве источников, генераторов инновационных процессов в образовательных учреждениях большинство указало на объективные изменения в образовательной политике: введение профильного обучения, реструктуризацию сельских школ, изменение штатного расписания и другие контексты.

В частности, 90% учреждений – участников конкурса ввели должности научных руководителей или научных консультантов; 50% – создали кафедры, отвечающие за надпредметное содержание образования и проектирование изменений в отдельном направлении; 27% – имеют временные группы для разработки и реализации программных или проектных задач; в 15% учреждений введены постоянно действующие методические семинары, консультации, экспертные семинары для педагогов, внутренние профессиональные конкурсы и т.п.; 8% учреждений имеют систему поддержки инновационной деятельности в учреждении через механизмы мотивации, вовлечения в принятие решений, обучение и проектно-исследовательскую деятельность. При этом статистически значимой корреляции между наличием организационных преобразований и содержанием, качеством инновационных образовательных программ не наблюдается.

Это показывает, что проблема влияния инноваций на организационные изменения не просто в наличии или отсутствии изменений на каждом этапе развития учреждения.

Организационные изменения сопровождают деятельность любой организации. Под организационными изменениями понимаются изменения в структуре, процессах, кадрах, технологиях деятельности организации в

каком-то временном промежутке (Миллер, Барнетт, Кэрролл и др.) [9]. Однако такое определение оргизменений как преобразований эволюционного характера не позволяет нам ответить на вопрос о содержательной взаимосвязи между инновациями и оргизменениями, выделить организационные условия, при которых инновационная деятельность будет системной и устойчивой. Есть ли последовательность шагов по оргизменениям, требования к управлению изменениями?



Рис. 1. Организационные изменения, обеспечивающие развитие образовательной реальности инноваций

Рассматривая проблематику организационных изменений в контексте образовательной реальности инноваций по гипотезе Г.Н. Прокументовой, можно определить, что развитие образовательных инноваций на каждом этапе становления образовательной реальности обуславливает появление разных объектов и предметов управления. Отсюда мы делаем вывод о том, что если на начальном этапе становления образовательной реальности организационные изменения случа-

ются стихийно, не формализуются и даже не являются предметом особой заботы управленцев, то уже на следующем этапе (переход от инициативных проектных групп к разработке и реализации образовательных программ) образовательная реальность становится предметом специальных организационных изменений (рис. 1). В частности, реконструкция опыта инновационных школ показывает, что необеспеченность становления образовательной реальности инноваций организационными изменениями приводит к локализации инноваций и к тому, что они постепенно сходят на нет.

Исследовательские материалы позволили сгруппировать организационные изменения, наблюдаемые в инновационных школах относительно этапов развития образовательной реальности инноваций. По материалам исследования можно сказать, что организация переходов от одного этапа становления образовательной реальности инноваций к другому является специальной задачей управления и сопровождается организационными изменениями. Организационные изменения рассматриваются уже не как технический элемент, обрамляющий содержательные нововведения, а как содержание управления. На этом этапе исследования пришлось вновь вернуться к концептуализации понятий и выделении теоретических оснований. Важными для этого стали представления Р. Дафта о том, что организационные изменения – это не просто изменения в структуре, процессах или технологиях организации, а освоение организацией новых идей или моделей поведения [7]; положения теории организационного дизайна, показывающие роль системности организационных изменений [1] и представления А.И. Пригожина о переходе от «изменений роста», имеющих эволюционный характер, к «изменениям развития», обеспечивающимся преобразованиями организации на трех слоях: внутриорганизационных связях, внешних связях и организационной культуре [7].

Таким образом, на данном этапе исследования нами выделены эмпирические признаки организационных изменений в инновационных образовательных учреждениях и установлена зависимость между задачами инновационного развития и содержанием организационных изменений; обоснована проблема управления организационными изменениями, которая заключается в необходимости проектирования содержания и последовательности организационных условий в зависимости от развития образовательных инноваций.

## Литература

1. *Борисова Л.Г.* Организационный дизайн. Современные концепции управления. М.: Дело, 2003. 250 с.
2. *Дафт Р.* Теория организации: Учебник для вузов: Пер. с англ. М.: Юнити, 2006. 736 с.
3. *Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади / Под ред. Г.Н. Прокументовой.* Томск: UFO-print, 2003. 296 с.
4. *Иванов М.А., Шустерман Д.М.* Организация как ваш инструмент: Российский менталитет и практика бизнеса. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 392 с.
5. *Ковалева Т.М.* Школа-лаборатория. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 128 с.
6. *Переход к Открытому образовательному пространству: стратегия и механизмы управления: Отчет региональной стратегической команды. Ч. 2 / Под ред. Г.Н. Прокументовой.* Томск: UFO-пресс, 2003. 196 с.
7. *Пригожин А.И., Смирнов Э.А.* Методы развития организаций. Основы теории организаций: Учеб. пособие для вузов. М.: АУДИТ; ЮНИТИ, 2000. – 157 с.
8. *Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия / Под ред. Г.Н. Прокументовой.* Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 302 с.
9. *Широкова Г.В.* Управление организационными изменениями: Учеб. пособие. СПб.: Изд. дом СПб. гос. ун-та, 2005. 432 с.

## **6. ИННОВАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ИНСТИТУЦИЯ: ФЕНОМЕН, ЭМПИРИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

### **6.1. Образовательные инновации как формы диалога профессионального сообщества с социальным окружением**

*Контекст исследования.* В рамках национального проекта «Образование» я участвовала в качестве эксперта при оценке образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы. Предметом моей экспертной деятельности являлись управление в школе (по критерию «Сочетание принципов единоначалия и самоуправления») и управление взаимодействием школы со средой (по критерию «Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению»). При разработке экспертной карты ни у кого из экспертов не возникали сомнения в необходимости таких критериев оценки школ, внедряющих инновационные образовательные программы, так как взаимодействие школы со средой, управление в ситуации изменения требований общества к школе, в ситуации высокой открытости и неопределенности, действительно, являются значимой областью управления.

Меня давно интересует взаимодействие образовательного учреждения с социальным окружением, и данные критерии позволяют прояснить и обсудить новую реальность в деятельности образовательных учреждений: связи с социумом. Чем они вызваны? Какие условия вызывают желание, потребность или необходимость взаимодействовать со средой? В советское время это было требованием государственной образовательной политики (трудовые летние лагеря, тимуровские отряды, шефство над ветеранами и т.п.). В последнее время школы повернулись к социальной среде сами. Почему? Что явилось причиной

этого: специфика времени или образовательные тенденции, собственно развитие образования? При каких условиях возникает желание взаимодействовать со средой?

Время и общество находятся в динамичном развитии. Меняются ценности, идеология, экономика, и надо этому соответствовать, чтобы быть востребованным в современном обществе. Вызовы времени, в свою очередь, обуславливают требования к образованию в плане формирования определенных личностных качеств и компетентностей.

Все школы на эти вызовы отвечают и для развития социально мобильной личности взаимодействие с различными целевыми группами социальной среды выстраивают, но по-разному. Анализ конкурсных документов общеобразовательных учреждений по вышеуказанным критериям показал, что у школ-победителей и других взаимодействие качественно различается. И мой опыт эксперта говорит о том, что взаимодействие школ, его особенности, качество связаны и обуславливаются развитием инновационного содержания в работе школы.

*Ситуация.* Мною как экспертом были проанализированы документы по критериям № 5 и 7, а также программы развития 54 городских школ и 10 сельских образовательных учреждений, участвующих в конкурсах 2006–2008 гг.

Критерий № 5 «Сочетание принципов единоначалия и самоуправления» состоит из следующих показателей: степень включенности разных субъектов в управление образованием, полномочия субъектов самоуправления и соуправления в принятии решений, степень открытости учреждения: предоставление информации о деятельности образовательного учреждения (публичный доклад, информация на сайте, публикации в СМИ), наличие детско-взрослых проектов и программ, обеспечивающих включение школьников в соуправление образовательным учреждением, наличие детской общественной организации и результативность ее деятельности.

Критерий № 7 «Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению» оценивался по степени выраженности таких показателей, как вовлеченность родителей, выпускников и местного сообщества в деятельность образовательного учреждения, позитивное отношение родителей и выпускников к школе (представление результатов опросов, наличие благодарностей, положительных отзывов), авторитет школы в микрорайоне и местном сообществе.

Каждый показатель по степени выраженности или наличию оценивается соответствующими баллами.

Практически все показатели критерия «Сочетание принципов единоквалификации и самоуправления» в школьных материалах так или иначе представлены. Так, например, указывается, что в управление учреждением включены сотрудники, родители и даже ученики (педсоветы, родительские комитеты, советы школ). В большинстве учреждений в управление включены и социальные партнеры, представители местного сообщества через попечительские советы. Как правило, членами их являются руководители шефствующих предприятий, выпускники школ – ныне бизнесмены, депутаты.

Показатель «Полномочия субъектов самоуправления и соуправления в принятии решения» направлен на определение степени включенности субъектов в управление: полномочны ли они только обсуждать решения, выработать рекомендации или имеют исключительное право принятия решения по ряду вопросов. Следует заметить, что многие школы заявляют последнее. Но документы (устав учреждения, положение о совете школы, попечительском совете) данное заявление не всегда подтверждают: там указанные полномочия прописаны буквально в единичных случаях.

По третьему показателю надо отметить, что все школы имеют свои сайты. Однако они далеко не равноценны. Автор просмотрел сайты 20 школ – некоторые из них абсолютно не информативны: контактная информация о школе, фотографии директора и завучей... и все. Наряду с такими школами есть сайты, очень наполненные и информативные для всех заинтересованных целевых групп: педагогов (методические материалы и публикации), обучающихся (планы мероприятий, учебные программы, экзаменационные пробные задания), родителей (тематические материалы, отчет о деятельности школы и др.). На многих сайтах существуют гостевая страница или форум, которые достаточно эффективны в качестве обратной связи. В поддержке нескольких сайтов участвуют сами дети. Нельзя недооценивать возможности Интернета как информационного канала и как формы, обеспечивающей открытость образовательного учреждения.

Отдельные школы имеют опубликованный публичный доклад о деятельности школы, который предоставляется родителям и другим представителям общественности. В большинстве образовательных

учреждений доклад зачитывается лишь на общешкольном родительском собрании.

Публикации в СМИ есть о каждой школе, но представлены они в основном заметками об отдельных мероприятиях школы, успешных учителях и выдающихся учениках. Единичные публикации представляют собой хотя и краткое, но описание концепции, идеологии и основных направлений образовательной стратегии школы и ее результатов.

Открытость в профессиональном сообществе определялась по презентации своих наработок на семинарах, конференциях, по проведению собственных семинаров, мастерских, мастер-классов, по изданию методических статей, пособий, сборников. В некоторых школах список публикаций сотрудников школ и перечень конференций/семинаров выглядит впечатляюще. Это качественный показатель взаимодействия с профессиональным сообществом.

Четвертый показатель «Наличие детско-взрослых проектов и программ, обеспечивающих включение школьников в соуправление ОУ» достаточно выражен в большинстве школ. Это и образовательно-исследовательское проектирование (экологические, экономические, гражданско-политические проекты и, что особенно радует, социально-альтруистические проекты (помощь детям из детских домов и приютов, птицам и бездомным животным). В подавляющем большинстве образовательных учреждений издаются школьные газеты самими детьми под руководством взрослых.

Все школы имеют детские организации, и даже не по одной – соответственно в каждой параллели. Совместно с взрослыми дети составляют нормативные документы о своих объединениях. В некоторых детских объединениях есть своя атрибутика: гимн, эмблема, галстуки определенного цвета. Представлены планы деятельности детских организаций, реже отчеты, чаще же описываются отдельные мероприятия, которые, кстати, не всегда отражают весь спектр запланированных мероприятий. В этом случае довольно трудно объективно оценить результативность деятельности детских объединений.

Анализируя представленные материалы по критерию «Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению», я обнаружила, что они были менее информативны и содержательны, чем по предыдущему. Начнем по порядку с показателя «Вовлеченность родителей, выпускников и местного сообщества в

деятельность ОУ». Наиболее распространено разовое участие родителей, выпускников и представителей местного сообщества в деятельности образовательного учреждения, в основном в организации и проведении коллективно-творческих дел (совместных праздников, соревнований, трудовых дел). У достаточно большой группы школ есть система вовлечения родителей и представителей общественности в организацию образовательного процесса, когда они являются руководителями факультативов, кружков, секций, клубов, выступают в качестве экспертов и консультантов на олимпиадах, конференциях. И лишь в небольшой группе школ родители и представители общественности участвуют в разработке программы развития образовательного учреждения. Кстати, на этом уровне появляются не формальные (как раньше шефы), а истинные попечители, которые вникают, «болеют душой» за школу и вкладываются в ее развитие не только материально, но и содержательно.

Второй показатель данного критерия «Позитивное отношение родителей и выпускников к школе» выражается в наличии результатов опросов, благодарностей, положительных отзывов. Мониторинг, показывающий положительные отзывы, благодарности, в форме анкетирования родителей, выпускников и представителей социального окружения проводят многие образовательные учреждения. Хотя следует отметить некоторую тенденциозную заданность вопросов анкет. Отдельно написанные иногда даже без подписи благодарности выглядят довольно искусственно.

Партнерские отношения с выпускниками представлены однообразно: встречи с выпускниками как интересными людьми, вечера выпускников. Несколько школ показали действительно разнообразные формы партнерских отношений с выпускниками и родителями: совместные Интернет-проекты, клубы, курирование, консультирование и экспертирование научно-исследовательских ученических проектов и отдельных образовательных направлений в школе.

Возврат выпускников в качестве родителей и педагогов в свое образовательное учреждение, а также обучение детей из отдаленных районов информативны больше для городских школ, чем для сельских: там нет выбора. Казалось бы, обучение детей из отдаленных районов должно быть характерно для гимназий, лицеев. На деле такой закономерности не обнаружилось, более того, проявилась дру-

гая: чем интереснее жизнь в школе, тем больше приток детей из других районов.

Авторитет школы в микрорайоне и местном сообществе определяется наличием положительных отзывов, благодарностей со стороны родителей, партнеров, учеников, местного сообщества. Большинство школ предоставляют отзывы о школе, написанные отдельными родителями и выпускниками, а также благодарственные письма от органов власти и местных организаций за те или иные школьные мероприятия. Присутствуют в конкурсных документах публикации в местных СМИ об учителях, о школе, о мероприятиях.

В недалеком советском прошлом центральная позиция школы в местном сообществе буквально закреплялась нормативно: определенный микрорайон, прикрепленные ветераны и другие категории населения, а также социальные объекты для воспитательного охвата. Сейчас наоборот: «школа красит микрорайон», то есть заявляет или нет о себе как культурно-социальном центре. Некоторые школы этого не делают и не стремятся, как видно из материалов. Характерным это оказалось для отдельных лицеев, гимназий и... сельских школ. Можно предположить, что первые не считают важным данное направление для деятельности своего образовательного учреждения, отдавая приоритет обучению, а вторые, наверное, по причине отсутствия конкурентной среды и инертности. Но, кроме социально-гражданской ориентации обучающихся, совместные проекты с микрорайоном и местным сообществом дают школе признание, известность, что делает ее более конкурентоспособной среди учреждений, оказывающих образовательные услуги.

По последнему в данном критерии показателю «Наличие в ОУ общественных организаций выпускников» следует заметить, что если в конкурсе 2006 г. подавляющее большинство школ не имело таких объединений, то в конкурсе 2007 г., напротив, только единицы их не имеют. Из этого следует (и из документов тоже), что во многих школах их спешное образование обусловлено в большей степени данным показателем, нежели реальной потребностью.

*Аналитический комментарий.* Изучение материалов школ, представленных на конкурс, показало, что взаимодействие для всех без исключения школ является актуальной областью управления. Правда, это могло быть спровоцировано и простимулировано самими критере-

риями. Поэтому особенно важно проанализировать характеристики взаимодействия в разных школах: по каким направлениям, с какими целевыми группами, по каким поводам и в каких формах осуществляется взаимодействие.

Итак, направления взаимодействия: местное, профессиональное и образовательное сообщество. Целевыми группами взаимодействия являются родители, выпускники, обучающиеся, представители профессионального сообщества, местного сообщества (социальные, культурные и досуговые учреждения, общественные объединения, власть и бизнес-структуры).

Можно выделить следующие поводы и формы взаимодействия.

Повод – привлечение дополнительных материальных средств. Формы – введение в общешкольный или попечительский совет представителей местного бизнеса, депутатов; работа с донорами, участие в грантовых конкурсах.

Повод – привлечение в образовательное учреждение учащихся. Формы – анкетирование с целью изучения потребностей целевой группы, введение новых образовательных услуг.

Повод – предъявление инновационной программы развития школы с целью обсуждения. Формы – семинары, конференции, мастерские, презентации в профессиональном сообществе.

В течение трех лет, когда проходил конкурс, наблюдалась тенденция к расширению взаимодействия:

– количественного и качественного состава участников: активно появились выпускники, местное сообщество (жители села, микрорайона, города), профессиональное сообщество;

– поводов: расширение образовательно-воспитательного ресурса, профессионального ресурса;

– форм взаимодействия: социальные проекты в сообществе, сетевые (межучрежденческие) образовательные проекты;

– увеличения полномочий представителей общественности: в большинстве школ родители, обучающиеся и представители общественности стали больше участвовать в жизнедеятельности школы на уровне принятия решения по ряду вопросов.

Вместе с тем я обратила внимание, что признаки взаимодействия качественно различаются в разных общеобразовательных учреждениях.

В 2007 г. наряду с заочным конкурсом документов и материалов школы проходит очный тур, на котором представители школ устно представляют продуктивность программы развития. Презентация и, что очень важно, ответы на вопросы дают много уточняющей и, можно сказать, контрольной информации. Сразу обнаруживаются логические нестыковки, отсутствие инновационной концептуальности. Деятельность некоторых школ представляет собой «лоскутное методическое одеяло», без связи, без логики, на одном лишь основании: это хорошие кем-то апробированные методики. В таких презентациях вопросы про связи с местным сообществом вызвали у докладчиков какое-то недоумение и даже пренебрежение: такие ставятся глобальные методические задачи – некогда размениваться на буквально ерунду.

И наоборот, презентации школ, после оказавшихся в числе победителей, производили впечатление глубокой компетентности: докладчики за десять минут раскрывали идею от зарождения (проблемной ситуации) до проектного воплощения. И все направления связаны между собой, логически вытекают одно из другого и работают друг на друга, потому что они объединены инновационной идеей. Но ведь идею хочется обсудить, проверить, получить обратную экспертную связь, чтобы улучшать, корректировать. И автоматически неизбежно школа «выходит на связь» с социальным и профессиональным окружением.

Поэтому можно предположить зависимость взаимодействия от особенностей инновационного содержания деятельности.

*Аналитическое обобщение.* Для проверки данной зависимости – инновационность деятельности образовательного учреждения – разнообразие связей с социальным окружением – я проанализировала деятельность двух школ: Школы совместной деятельности № 49 и школы «Эврика-развитие», а также взяла интервью<sup>1</sup> у бессменных директоров этих школ Ларисы Анатольевны Сороковой и Людмилы Михайловны Долговой. Названные школы известны в регионе и в России как школы с интересным инновационным содержанием, являются федеральными, региональными и муниципальными экспериментальными площадками и победителями национального конкурса «Образование». Обе школы родились практически в одно и то же

---

<sup>1</sup> Интервью строилось по следующим вопросам: направления, поводы, формы и результаты взаимодействия.

смутное для страны время (1990–1991 гг.), когда сам факт чего-то нового, экспериментального воспринимался положительно как прорыв в светлое будущее. Казалось бы, «придумал» новую идею и очастливившей ею детей и родителей. Зачем обсуждать ее с родителями, коллегами по профессиональному сообществу, общественностью? В этом случае – незачем. Не случайно слово «придумал» взято в кавычки. Реальная инновационность особенно в образовании не придумывается, а берется буквально из жизни: из тенденций времени, из запросов общества, из потребностей родителей и детей. Другими словами – формируется на основе гражданского заказа. А если инновационная идея из него рождается, она заказчиком и проверяется. Об этом автор писал в своей статье [1. С. 78], где общественная экспертиза рассматривается как одна из форм гражданского заказа.

Взаимодействие с социальным окружением начиналось у обеих школ задолго до их открытия. И дальнейшее развитие этих образовательных учреждений шло в похожей логике: в логике диалога со средой. Ниже представлены тексты интервью с директорами названных школ, которые мы позже прокомментируем.

Реконструкция инновационного опыта взаимодействия школы с социальной средой: Школа совместной деятельности (школа № 49 г. Томска) (из интервью с Сороковой Л.А., июнь 2008).

*Поводы взаимодействия.* Перед тем как школу открыть, мы обсуждали ее с местным сообществом: несколько раз мы выступали на заводе, где работали в основном будущие родители, и обсуждали с ними содержание работы школы. На концепцию были экспертные отзывы А. Адамского, Газмана, П.Г. Щедровицкого, Караковского, Тубельского. Школа и возникла не как другие. Команда сформировалась во время деятельности игр, коммунарских сборов. Это ценностное ядро и пришло в школу. Она зарождалась, а не учреждалась. Вторая оознанная серьезная потребность взаимодействия появилась тогда, когда мы нарабатывали некоторое образовательное содержание, и встала необходимость в экспертизе его со стороны профессионального педагогического образовательного сообщества. У нас появилась масса форм взаимодействия: педагогические мастерские, открытые семинары разного уровня. Мы выезжали в Москву, представляли везде свое содержание, к нам приезжали. Эта потребность в экспертизе была насущной потому, что мы пытались понять: насколько то, что

мы делаем, важно, актуально, интересно другим и насколько оно оформлено в какие-то этапы, технологии. Какие новые результаты мы получаем?

Третий существенный выход в социум мы сделали, когда стали осознавать, проговаривать и представлять полученные результаты. Возникла мощная линия работы с родителями, с которыми мы тоже обсуждали, представляли результаты. Сюда мы относим линию, связанную с грантами, т.е. мы представляли образовательное содержание, результаты в развитии разных проектов. Возникла потребность перевода результата, полученного внутри практики, на социальный язык и его представления родителям, заказчикам разного рода.

А третья волна необходимости, актуальности этого взаимодействия связана с тем, что постепенно в школе оформилось много программ, проектов разного рода, и все они требовали определенного ресурса для своего разворачивания. Совершенно понятно, что внутри организации ресурс достаточно ограничен, его стало не хватать. Мы вынуждены были выйти вовне, чтобы искать партнеров, выстраивать взаимодействие, ресурсно умуцнять друг друга, и не только финансово. Сейчас наши выходы с социум осуществляются по следующим направлениям: ресурсное обеспечение, имидж школы, и отсюда установление контактов с разными позиционерами, значимыми в регионе, городе. В школе хороший профессиональный костяк кадров, поэтому еще одна линия взаимодействия: повышение квалификации и экспертизы: мы уже сами выступаем в роли экспертов и участвуем в разных конкурсах: национальный приоритетный проект «Образование», которые объявляет РЦРО, и др.

*Направления взаимодействия.* Линия с родителями развивается очень активно. И не только в виде представления результатов, но и втягивания их в управление школой: общешкольный родительский совет, управляющий совет. Это обсуждение острых вопросов, в которых заинтересованы и родители, и школа. Например, что считать результатом работы школы? Мы провели несколько круглых столов, где обсуждали, что такое результат работы школы, как видят результат педагоги, как его видят родители. И по сути пытались договориться об этом. Потом, например, ЕГЭ. Как сложить наши ресурсы – родительские, семейные, школьные, чтобы подготовить детей к ЕГЭ и его успешной сдаче. Итак, управление, обсуждение, представление (ро-

дительский общешкольный форум, где представляются итоги работы за год). По параллелям у нас есть родительские собрания по итогам полугодия, где представляются итоги школы и параллели. Потом в классах, где непосредственно обсуждаются результаты работы класса и как они были помещены в работу школы (участие в образовательных событиях), в результаты школы. Открытый аналитический доклад мы уже два года размещаем в Интернете. Родители, кстати, очень интересуются им.

Линия взаимодействия с образовательным и профессиональным сообществом развивается и упрочняется. И здесь я бы выделила несколько сторон. Первая – повышение квалификации: мы сами повышаем, повышаем других, участвуя в качестве преподавателей, проводим у себя семинары, стажировки. Вторая – экспертиза: мы уже сами выступаем в роли экспертов и участвуем в разных конкурсах: национальный приоритетный проект «Образование», которые объявляет РЦРО, и др.

Сюда отношу участие в грантовых конкурсах и программах в течение целого ряда лет, которые объявляют государство, Министерство образования и фонды. Мы стараемся участвовать, понимая, что это, с одной стороны, всякий раз позволяет переструктурировать и понять свою практику, с другой стороны, сейчас деньги просто так не даются, и только через конкурсные механизмы возможно получить дополнительные средства. Я бы дальше выделила линию взаимодействия с партнерами из образования и необразования и назвала бы ее линией ресурсного обеспечения. Здесь мы очень активно сотрудничаем с детскими юношескими центрами «Синяя птица» и «Звездочка», у нас с ними есть совместные проекты, с Комплексным центром социального обслуживания населения Томской области: мы обучаем детей-инвалидов на договорной основе. Дальше, мы активно сотрудничаем со школой «Эврика-развитие, с северской школой № 77, сейчас гимназия. С вышеуказанными субъектами у нас общие проекты и программы, которые мы реализуем, сбрасываясь ресурсами: людскими, финансовыми.

Еще одну линию, важную для школы, я бы выделила особо. Это линия взаимодействия, связанная с социальным имиджем и престижем школы. Это совместные социальные проекты. Например, проект «Шаг в будущее», который связан с благоустройством микрорайона и орга-

низацией конкурсов по благоустройству. Именно школа в 1990-е гг. разрухи задала тон по благоустройству, а потом сама стала проводить (вот уже 7 лет) в микрорайоне конкурсы по благоустройству, в которых жители стали принимать участие. Следует заметить, что школа в лидерах уже 7 лет по благоустройству территории, а микрорайон – неоднократный победитель в городском конкурсе «Томский дворик». Вторая линия проекта «Шаг в будущее» – это организация совместных праздников в микрорайоне, которую назвали «Наш общий праздник»: День рождения микрорайона, Рождественские встречи, День старшего поколения, День 8 Марта и 9 мая. Сейчас начали развивать третью линию в рамках проекта «Шаг в будущее»: создаем музей истории микрорайона.

В рамках грантового проекта программы «Помощь детям-сиротам в России» в школе была открыта социальная гостиница, затем социальная гостиная. Следует заметить, что благодаря социальной гостинице и гостиной у нас в школе стало меньше сложных и трудных детей. Сейчас у нас реализуется социально-образовательный проект «Образовательный центр», в рамках которого несколько линий: учебное консультирование детей (3 года уже), которое решает часть учебных проблем, связанных с пропусками по болезни, запущенностью учебы, непонятностью темы. Есть еще образовательное консультирование, где мы учим ребенка учиться: учим разрабатывать проекты, реализовывать их, представлять проектные результаты; учим готовить рефераты, доклады, выступать публично.

Есть сайт, который регулярно поддерживается учителями и детьми. С этого года будем выпускать школьную газету.

В результате взаимодействия произошли существенные подвижки в социальном имидже и статусе школы не только в микрорайоне, но и в городе, области. Появился свой родитель, который сознательно выбирает нашу школу и говорит, почему он ее выбирает. У нас от 15–20% в начальной школе и до 60% в старшей – дети не из нашего микрорайона. Важным результатом в профессиональном сообществе является то, что мы через гранты оформили свои наработки в виде книг, методических рекомендаций. Опубликована масса статей. Издано 6 книг серии «Школа совместной деятельности». Защищено 3 докторских, 3 кандидатских диссертации, а 4 аспиранта с работами на выходе. Все работы пишутся на материалах деятельности школы. Оформлены технологии.

И это еще не все. Мы уже пятый год держим первенство на профессиональных городских и областных конкурсах «Учитель года» и в других профессиональных конкурсах: урок с компьютером, педагогического мастерства, нацпроект и др. У нас много молодых педагогов, имеющих дипломы о лауреатстве и других заслугах, с наградами, т.е. молодые и уже статусные.

Кроме того, школа является экспериментальными площадками разных уровней: федеральная, авторская экспериментальная школа, школа-лаборатория госуниверситета, муниципальная площадка.

К показателям результативности взаимодействия можно отнести количество партнеров социальных, образовательных и других, количество и наличие совместных проектов, потому что трудно взаимодействовать межучрежденчески. Содержательные точки взаимодействия. Например, платные образовательные услуги: мы изучаем заказ и разворачиваем линию платных услуг, которая в этом году более существенная.

Прочность и долговременность связей – сотрудничество со значимыми людьми города и области. Отзывы наших разных детей на сайте [2]: они не только любят школу, но вычлениют специфику содержания образования и формы его реализации в школе, связанные с совместной деятельностью: чему их особому учат по сравнению с другими школами. Меняется жизнь школы при организации взаимодействия: степень и ширина открытости возрастают резко. Управляющий совет будет реально влиять на ситуацию стимулирования педагогов, на результаты. Мы обсуждали с управляющим советом, что разработаем определенные корпоративные наградные знаки для педагогов и по итогам года несколько педагогов награждать и соответствующей премией. Управляющий совет станет субъектом, который будет эти вещи делать. Когда это было, чтобы дети, педагоги, представители сообщества влияли на стимулирование работы педагогов? С нами хотят и устанавливают взаимодействие предприниматели микрорайона. Например, фирма «Форма». Геннадий Геннадьевич Сушинский сам был инициатором сотрудничества, он входит в управляющий совет, постоянно мы с ним осуществляем благоустройство. Это показатель того, что школа понимается как значимое место в социуме, через которое можно позиционировать себя в местном сообществе. И со школой устанавливать деловые отношения престижно. Это способ вхож-

дения бизнеса в социум. Еще один показатель: мы давно уже отошли от ситуации взаимодействия с бизнес-сообществом по типу протянутой руки. Принципиальная позиция управления: мы все время ищем точки соорганизации интересов. Например, с депутатами или кандидатами в депутаты: им нужны сильные социальные агенты по продвижению их в социуме. Если мы находим общие точки взаимного интереса, то становимся таким агентом. Депутатам и представителям органов власти нужно донести до людей, что они делают, какие программы, какие результаты. Школа может и организует это посредническое взаимодействие между властью и местным сообществом. Появление ТОСа инициировано школой, она вырастила его, сейчас он находится в школе.

Как связано внедрение инновационных образовательных программ и качество взаимодействия? Первое: уровень управления социальным взаимодействием, уровень управленческих компетенций стал более высоким у всех участников. Например, межучрежденческое, межорганизационное взаимодействие очень сложное. Верно и обратное: чем больше появляется компетенций социального взаимодействия, тем более высокий уровень образовательной инновационности. Профессионализм педагогов растет: участие в разных конкурсах очень стимулирует педагогов к овладению разными технологиями, компетентностями. Более того, именно выходя туда, они понимают, чем они владеют, понимают собственные сильные стороны, свою уникальность. Не случайно же они уже в течение 5 лет выигрывают в разных конкурсах. В отношении детей. Они тоже, выходя за пределы школы, понимают свое отличие. Это подтверждается и другими людьми, проводящими в нашей школе образовательные события: они отмечают открытость наших детей, жажду знания, отсутствие страха в ситуации неопределенности, умение работать в интерактивных формах.

*Реконструкция инновационного опыта взаимодействия школы с социальной средой: школа «Эврика-развитие»  
(Из интервью с Л.М. Долговой, июнь 2008)*

*Направление взаимодействия.* Первая группа, самая близкая нам, – это родительское сообщество. При создании школы «Эврика-развитие», даже еще до создания школы, у нас был организован клуб «Пе-

ремена», куда входили и родители Академгородка, и педагоги, и где создавался проект будущей школы. Родители стали нашими партнерами в обсуждении наших проблем профессионального становления. Был период нестабильности, ощущение, что мы не укоренены. Школа арендует помещение, она маленькая, малокомплектная. И нам нужны были точки опоры, чтобы себя укоренить, укрепить. Когда у нас были трудности, родители помогали, даже выстраивая другую логику решения ситуации. Я увидела богатейший опыт родителей – экономический, управленческий, умение видеть ситуацию по-другому. Так, наши родители с экономическим образованием определили, что построенная школа гораздо дороже обходится городу, чем арендуемая. И доказали это цифрами. Для нас это было проявлением компетентности, которой мы тогда не владели. Я вот тогда поняла, что родители – главная базовая опора школы. Они меня обогащают, и я почувствовала себя не беспомощным и брошенным директором, который бьется за своих 100 учеников, а что мы вместе, мы сила, у нас ресурсы появляются. Дальше на определенном этапе поняли, что к родителям мало обращаться по каким-то поводам, очень хорошо включать их в какое-то очень такое неформальное общение. Мотивы могут быть не только прагматичные типа: «Надо что-то сделать». Они могут быть более глубинными и рассчитанными на продленную ситуацию контакта. Вот, например, у нас в школе в последние годы появился интересный проект «Семейные олимпиады», когда приходят семьи, мамы, папы, бабушки, дедушки, объединяются в совместные команды, участвуют в разного рода конкурсах. Это такое неформальное общение, сближение, эмоциональный контакт. Мы видим конструктивных людей, мы потом понимаем, что в ситуациях делового контакта, например сейчас при создании управляющего совета, мы знаем, на кого нам опереться. Я вот сейчас столкнулась с тем, что многие школы, когда тематика контакта с родителями и общественностью стала важна, не знают, как это делать, у них нет позитивного опыта, у них не было хорошего контакта с родителями.

Такое взаимодействие с родителями привело к тому, что в январе 2008 г. по инициативе родителей при школе был создан фонд поддержки инновационного образования «Эврика». Это общественная организация, куда входят на 90% наши родители и люди из сообщества, которых мы привлекаем. Сам факт этот интересен тем, что не мы

это инициировали, а сами родители, они нам доверяют, мы доверяем им. А процедура такая, что мы пишем небольшие образовательные программы: нужно учителю вывезти детей в театр, на олимпиаду, за границу – выносим на совет школы, попечительский совет, обсуждаем. Если родители считают нужным, обращаются к родителям и выделяют финансирование. Фонд – юридическое лицо, полноценная родительская организация. Попечительский совет существует внутри фонда. В школе также существует совет школы, тоже достаточно активный. Мы с председателем совета школы были, например, на семинарах Института проблем образовательной политики «Эврика» (г. Москва). Мы родителей с собой свозили на это инновационное сообщество, чтобы они услышали, какие возможности сейчас у родительского сообщества, что это расширяет контакты вхождения родителей в проблемы образования, заказ на качество, чтобы они все это знали. Сейчас у нас такая стадия: мы создаем управляющий совет в школе. Провели уже первое заседание. Управляющий совет имеет много реальных полномочий по управлению. Например, он вместе с директором устанавливает стимулирующую часть зарплаты педагогов, фактически оценивает их качество работы, утверждает зарплату директора, фактически определяя, полноценно ли директор информирует общественность, родителей школы. Туда входят представитель департамента, родители, педагоги, дети и кооптируются еще три представителя общественности (выпускники, депутаты, реальная общественность города). Он должен быть мобильным (в нашей школе 7 человек). Совет школы не имеет таких полномочий, но в него входят представители всех классов, они могут обсуждать проблемы школы, им важно встречаться, общаться. Совет школы остается, полномочия его будут связаны с дополнительными услугами, с праздниками, а вот управляющий совет уже стратегические вопросы будет решать: программу развития, например, обсуждать и принимать. Таким образом: один совет тактический, другой – стратегический.

Теперь еще одна линия – расширение поля взаимодействия с местным и профессиональным сообществом. Она у нас появилась в конце 1990-х гг., когда на одном из экспертных семинаров, которые мы проводим где-то раз в три года для экспертизы своей деятельности, мы поняли, что технология индивидуализации, которую мы придумали, делаем, имеет свои результаты, почему-то перестала

способствовать росту авторитета школы в городе. Какую-то стагнацию, кризис в школе обнаружили, что в школу ученики приходят больше за комфортом, и вот мы тогда на семинаре поняли, что одна из задач – искать сферы приложения этой индивидуализации в более широком контексте. Вообще понимать, какие задачи, связанные с молодежью, развитием территории, развитием образования в городе, мы можем решать средствами индивидуализации. Иначе мы заकुкливаемся, такая маленькая малокомплектная школка, живем себе, какие-то родители нас понимают, но их немного, мы тоже кого-то понимаем... И мы почувствовали, что эта малая масштабность может обернуться большими проблемами против нас. Поэтому пошли по пути создания совместных проектов с местным сообществом. Первым родился совместный с советом молодых ученых проект, который втягивал бы старшеклассников с индивидуальными программами в контекст научной жизни Академгородка и, возможно, они строили бы свои образовательные перспективы в связи с Научным центром и вообще развитием науки в Томске. Второе направление – профессиональное общественное объединение. Мы к тому времени в школе уже создали общественную организацию (в 1997 г.): ассоциацию инновационной педагогики, потом в 2002 г. ее переименовали в ассоциацию инновационного образования. Это была такая общественно-профессиональная организация. Застрельщиками создания были наша школа «Эврика-развитие», школа № 49, и северская школа № 77, гимназия № 6 какое-то время входила, затем школа Монтессори присоединилась. Самые инновационные школы. Потому что на определенном этапе мы стали понимать – развивать инновационное образование возможно только в партнерстве. У нас есть технологии, но их надо прилагать к каким-то общественным целям и задачам. Необходимость позиционироваться заставила создать эту партнерскую общественно-профессиональную организацию, чтобы продвигать идеи инновационного образования уже в контекст социальной и научной жизни в городе для решения проблем науки в городе, молодежной политики и таким образом работать на качество образования. Маленькой школой мы не сможем поставить задачи большего масштаба – продвигать само инновационное образование, а только в партнерстве. Общественной организации легче партнерствовать: она – юридическое лицо, она может

выступать в отношениях с властью с предложениями, запросами, вступать в отношения с другими организациями как партнер.

Профессиональное сообщество: другой проект городского значения «Школа развивающих практик». Многие были увлечены развивающим обучением как модой, а потом стали отказываться: здесь трудно, там родители не поняли, учебники дорогие. И мы увидели, что масштаб РО сужается. А сама технология просто замечательная: она действительно развивает детей, дает креативные возможности в решении многих проблем. И мы снова поняли, что внутри школы культивировать РО мало. И тогда мы решили сделать этот проект городским. Проводим в этом году уже 12-ю школу. За счет него мы познакомились с партнерами: гимназиями, лицеями, теми, которые на качество образования ориентированы, – перестали чувствовать себя маргиналами, нашли поле взаимодействия. Здесь решалась и еще одна задача: повышение квалификации наших учителей, потому что учителя, общаясь с другими учителями, взаимно обучаются. Для внутренней жизни школы это тоже важно: учителя взяли на себя организационные функции, становились мощными управленцами, так как городскую программу сделать достаточно сложно. Второй проект – тьюторские конференции, которые мы проводили уже 13 лет, и все всероссийского масштаба. Они позволяют притягивать всероссийские ресурсы, включаться во всероссийское сообщество. Затем родилась Всероссийская тьюторская ассоциация, которая явилась развитием тьюторских конференций. Партнерами в организации тьюторских конференций были разные структуры, которые мы сумели привлечь. Это и педагогический университет, в последние годы – ТГУ, РЦРО.

### *Межрегиональное взаимодействие детей и педагогов инновационных школ*

Очень интересный проект юбилейный (10 лет): Сибирская молодежная ассамблея «Возможности поколения и индивидуальный шанс», которая организуется для старшеклассников и направлена на знакомство с новыми типами профессий на рынке труда, с инновационным развитием экономики. Это как бы часть их индивидуальных программ, часть их возможной реализации как старшеклассников в связи с профильным обучением. Они также из разных городов (Кеме-

рево, Ачинск, Братск, Красноярск и др.), передруживаются, взаимно обогащаются.

Последние два года наш партнер – Департамент по поддержке предпринимательства.

Открытый образовательный проект «Соседство», на который приезжают дети из младших классов и педагоги инновационных школ сибирских городов: Новосибирск, Красноярск, Томск. Они изучают в каждом городе культуру, историю, как он устроен, специфику, тайны. Делают продукты, фотографируют. Знакомятся с педсистемами, с историями школ. Если выделять какие-то этапы, то сначала мы взаимодействовали с инновационным сообществом города (создали ассоциацию). Потом стали через проекты привлекать широкий круг людей, которые просто увидели, что можно по-другому работать с детьми с новыми целями, задачами, новыми технологиями. А теперь мы уже вышли на совместное формирование регионального инновационного сообщества. Не только мы, но и наши партнеры: новосибирская школа «Умка», Красноярская школа антропоники при Национальном федеральном университете. С микрорайоном мы не так тесно взаимодействуем, хотя уже третий год живем здесь, потому что масштаб взаимодействия у нас более широкий: город, регион, Россия. Но и с микрорайоном начинаем контакты выстраивать. Вот у нас лагерь был, и мы с детьми изучали ближайшую территорию, где мы живем, ее историю, составляли карты: какие организации расположены в микрорайоне, кому и чем помочь, к кому обратиться за помощью.

*Поводы взаимодействия.* Создать школу – совместное проектирование (клуб «Перемена») Проблемы в школе – нужны консультации с родителями. Нововведение – нужно обсуждение с родителями. Сейчас повод – делать родителей реальными партнерами по определению качества образования, заказчиками. Это шаг развития школы.

*Результат взаимодействия.* Формируется сообщество педагогов, родителей, детей, когда они не отчуждены, по-человечески могут поддержать, содержательно посоветовать по некоторым вопросам. Консультационная помощь родителей: мы начинаем с обсуждения наших проблем, а выходим на то, что они нас консультировать начинают, потому что они с большой жизни, оттуда, с реального рынка, и они нам многое могут вбросить. Еще этот контакт с родителями позволяет сформулировать представление о качестве образования, кото-

рое было бы не только нашим, но и их в форме заказа. Потому что мы должны реагировать на реальные потребности, школа часто не учитывает реальный заказ, и по старой модели работает. А там столько уже мифов! Пока мы не будем с родителями и работодателями общаться, до тех пор будем находиться в мифологии, что мы учим доброду, вечному, а на самом деле дети где-то не могут реализоваться, потому что мы не проговариваем этот заказ, не чувствуем его.

Для нашей школы особенно актуально, что через названные формы взаимодействия мы притягиваем своего родителя. Такого нашего родителя, который современный, который бы хотел, чтобы у детей был опыт и современные умения, который готов с учителями быть в продуктивном контакте. Благодаря этому мы уже из маленькой школы (100 человек) вырастаем в школу в 400 человек.

*Показатели взаимодействия.* Показатель: кто и как участвует в принятии решений. В перспективе школа будет становиться автономным учреждением, которое полностью управляется родителями и администрацией. Такая школа будет критерием развитости общественного взаимодействия: значит, у нее такой контакт с заказчиками и другими слоями!.. Это апофеоз общественного соуправления, общественной значимости школы, проверка на востребованность учреждения в местном сообществе.

Показатель – новые услуги. Так как даем заказчикам сказать слово, то появляются новые услуги. Появляются новые проекты межсубъектного взаимодействия (родители, дети, педагоги, общественность), которые реально работают на взросление и контактность.

Показатель – влияние на образовательную политику. Появляется возможность своими мероприятиями (семинарами, конференциями, образовательными событиями) влиять на образовательную политику города, региона.

Как связано внедрение инновационных образовательных программ и качество взаимодействия? Мы представляем родителям и обсуждаем программу развития, корректируем вместе. Родители хотят баланса учебных, образовательных и воспитательных результатов. Мы стараемся это выдерживать. В процессе обсуждения формируется свой заказчик: мы начинаем им новые вещи рассказывать, и они их заказывают. Родители понимают, во что вкладывать, за что хлопотать, какой заказ можно обсуждать с городом.

Что греха таить, некоторые инновационные школы, которые с нами начинали, исчезли, потому что не заботились о взаимодействии с социальным окружением. Они были чужды социальной проблематике, им казалось, что только за счет содержания образования, хороших детей и хороших учителей они горы свернут. Но нет. Потому что не было социальной укорененности. Они не масштабировали свою деятельность: что она решает многие проблемы. Получается, что мало инновационной стать, надо еще показать, что ты ресурс решения многих проблем, и без тебя никуда.

Эти профессиональные проекты дают возможность и педагогам почувствовать себя субъектами более широкого масштаба. Учителя развиваются профессионально, имеют свою отдушину, возможность в событиях реализоваться как организатор, лидер. Возникает организационная культура, причем в инновационной школе организационная культура предполагает, что у людей есть и масштаб реализации.

**Аналитическое обобщение.** Итак, как видно из интервью, взаимодействие, действительно, важная область управления инновационной школой. В инновационных школах оно осуществляется:

- по разным направлениям и разным субъектам взаимодействия: с родителями, местным и профессиональным сообществом, представителями общественности, выпускниками;

- по разным поводам: обсуждение нововведений, консультирование по проблемам, экспертиза качества образования, формирование родительского и общественного образовательного заказа, участие в обсуждении и принятии программы развития школы, в управлении школой;

- в разных формах: попечительские, управляющие советы, школьные советы, фонды поддержки, профессиональные общественные объединения, межучрежденческие и межрегиональные образовательные проекты, образовательные события, ежегодные конференции, семинары, школы (родительские, профессиональные и детские).

Более того, по мере становления, взросления школы оно не ослабевает, а усиливается, расширяется, становится масштабным (регион, страна), разнообразным: социальная укорененность школы – в разноплановых связях в сообществе.

Взаимодействие качественно меняет жизнь образовательного учреждения: оно становится общественно значимым, признанным и востребованным, появляется свои родители, которые осознанно вы-

бирают школу. Оно ресурсно обогащается и усиливается, влияет на образовательную политику в регионе, стране. Школа приобретает позитивный социальный имидж и статус социального агента. Она – открытая система, способная изменяться.

Качество взаимодействия и внедрение инновационных образовательных программ связаны между собой: чем больше появляется компетенций социального взаимодействия, тем более высокий уровень образовательной инновационности. Профессионализм педагогов растет: выходя вовне, они понимают свою уникальность. Дети открыты, отличаются жадностью знания, умеют работать в ситуации неопределенности, в интерактивных формах и понимают свое отличие. Они не только любят школу, но вычлениют специфику содержания образования и формы его реализации в школе, связанные с совместной деятельностью: чему их особому учат по сравнению с другими школами. Меняется жизнь школы при организации взаимодействия: степень и широта открытости резко возрастают. Формируется свой заказчик, возникает организационная культура, причем в инновационной школе она масштабна по реализации.

**Эмпирические признаки взаимодействия образовательного учреждения с социальной средой**

<i>Направление взаимодействия</i>	<i>Поводы взаимодействия</i>	<i>Показатели взаимодействия</i>	<i>Результат взаимодействия</i>
1	2	3	4
1. Взаимодействие с родителями	Найти союзников, партнеров в развитии школы, отвечать на гражданский заказ, найти своего родителя, получить родительскую экспертизу	Включенность в обсуждение, мониторинг и оценку образовательных программ	Нахождение общего языка. Понимание. Реальное участие в выборе образовательной программы для своего ребенка, в ее оценке и корректировке. Разделенная ответственность за образование собственного ребенка
	Удержать/расширить круг потребителей услуг, стать мобильным учреждением на рынке образовательных услуг.	Выявление потребностей в образовательных услугах. Формирование детско-родительского спроса.	Широкий набор разнообразных образовательных услуг. Влияние родителей на уровне принятия образовательных решений по поводу внедрения услуг.

6. Инновация как образовательная культура и институция

Окончание таблицы

1	2	3	4
	Отвечать на родительский спрос. Привлечь вир-клиентов, стать/быть статусным образовательным учреждением	Расширение и предложение разнообразных услуг. Презентация заслуг. Демонстрация элитарности, отдельности. Реагирование на конъюнктуру	Общественный (родительский) контроль за предоставляемыми образовательными услугами. Ситуативное привлечение родителей к отдельным мероприятиям. Предоставление формально-статистической информации (успеваемость, результаты ЕГЭ, победы на олимпиадах, в конкурсах). Предъявление родителям требований, условий статусного учреждения
2. Взаимодействие с профессиональным сообществом	Обсудить идеи и наработки, быть понятыми, получить обратную связь, оценку, профессиональную экспертизу	Обмен опытом. Тиражирование. Открытость профессиональному сообществу	Понимание, приятие в профессиональном сообществе. Расширение профессионального пространства. Признание профессиональной значимости. Влияние на образовательную политику в обществе
	Демонстрация успешности на образовательном рынке	Презентация успешных наработок	Известность в профессиональном сообществе
	Демонстрация высокостатусного образовательного уровня	Демонстрация статистики (медали, ЕГЭ, олимпиады, поступления в вузы)	Изолированность в профсообществе
3. Взаимодействие с местным сообществом	Стать значимым в местном сообществе	Включение внешнего образовательного, воспитательного и материального ресурса	Авторитет в местном сообществе. Социальный имидж. Социальный язык. Школа – социальный агент
	Стать популярным в местном сообществе	Продвижение себя в обществе, популяризация своей деятельности	Популярность в местном сообществе
	Занять статусную позицию в местном сообществе	Позиционирование своей элитарности, статусности через значимых людей в сообществе. Конъюнктурность	Закрытость от местного сообщества, отдельность учреждения

Проведенная аналитическая работа позволяет выделить в качестве эмпирических признаков поводы и показатели взаимодействия. Если направления и формы взаимодействия очень похожи во всех школах, то поводы и показатели взаимодействия можно отнести к качественным характеристикам. Повод – это задача, и по поводам можно проследить задачи развития школы. Показатели результативности взаимодействия позволяют определить качество содержания взаимодействия. Выше приведена таблица качественной дифференциации эмпирических признаков взаимодействия образовательного учреждения с социальной средой.

**Интерпретация результатов.** Для школ, описанных в первых строках, по всем направлениям характерен диалог. Что такое диалог? Это информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание. Диалог может трактоваться либо как выбор сторонами совместного курса взаимодействия, либо как рационализированный диалог, когда событие встречи пересматривается исходя из полученного результата. Полнота понимания может быть обеспечена только знанием языка Другого во всей его специфике [3. С. 320].

Диалог как определение качества не новость в образовании. Актуализация диалога увеличивается в связи с образовательными инновациями (Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, С. Рябцева). Но в управлении диалог практически не присутствует.

Почему управление инновационными процессами возможно только посредством диалога?

Во-первых, сама инновационность возникает по инициативе разных людей. Отсюда – обсуждение, дискуссии, переговорные площадки.

Во-вторых, от инновационной идеи до ее реализации – долгий путь осознания, формулирования, прояснения, переосмысления самими новаторами.

В-третьих, инновационность идеи, содержания, результата надо перевести на социальный язык, на язык социальных отношений, социальной услуги. Отсюда, разговаривание, договаривание, нахождение общей семантики и стилистики языка. Диалог – средство выживания инновации!

Для диалога необходимы субъекты. В школе таким субъектом выступает профессиональное сообщество. Но не в каждой школе оно

есть: такое сообщество само является результатом инновационной деятельности. Временные творческие группы педагогов в коллективе (проблемные, проектные), инициируют инновационные изменения в школе.

Действительно, если вернуться к материалам школ, которые заняли первые строчки в конкурсном рейтинге, то мы увидим, что именно новое содержание образования, его развитие, продвижение становятся поводом взаимодействия.

Эти школы стремятся обсуждать с родителями концепцию изменения образования, ищут своего родителя, единомышленника.

Такое взаимодействие может быть названо диалогическим.

Есть и группа школ, у которых взаимодействие происходит в области предоставления образовательных услуг. Для таких школ характерны изучение рынка образовательных услуг, привлечение клиента-потребителя, продвижение услуг.

Взаимодействие с окружением выстраивается как маркетинговое.

Есть и еще одна группа школ, на которую я обратила внимание в этом году. Взаимодействие со средой выделено у них в качестве области управления. Однако направления взаимодействия представлены не полностью, а из заявленных большинство не подкреплены реальным содержанием. Можно сказать, что эти школы просто отреагировали «на требование» конкурса.

Данное взаимодействие выстраивается как демонстрационно-формальное.

Таким образом, можно констатировать, что взаимодействие школ с социальным окружением строится качественно по-разному и напрямую зависит от качества инновационной программы развития образовательного учреждения.

## **Литература**

1. *Общественная составляющая экспертизы в инновационных образовательных процессах // Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. С. 78–86.*
2. *Режим доступа: <http://www.sc49.ru/>*
3. *Новейший философский словарь. Минск: Книжный дом, 2003. С. 320.*

## **6.2. Влияние образовательных инноваций на институциональные изменения в региональной системе образования**

**Контекст исследования.** Необходимость разработки и реализации инновационной стратегии обусловлена тем, что только на ее основе можно осуществить обновление всех сфер и отраслей экономики, осуществить переход к инновационному пути развития страны, на основе избранных приоритетов обеспечить социально-экономическое развитие. Инновационная стратегия играет ключевую роль в решении основных задач перспективной социальной, экономической, инвестиционной политики российского государства, в создании национальной инновационной системы.

Теперь же, когда наступил экономический кризис, тема не только не потеряла свою актуальность, но и приобрела особый характер приоритетности в российских регионах.

Регулирование инновационной деятельности включает механизмы, обеспечивающие благоприятный инновационный климат через установление правил взаимодействия государство – наука – образование – бизнес: механизмы законодательные, патентные, прогностические; механизмы бюджетной политики (с помощью грантов реализация приоритетных для государства проектов); создание инновационной инфраструктуры и т.д.

Политика модернизации образования выходит на новый качественный уровень в начале 2000-х гг., когда осуществляется переход от локальных и точечных изменений к разработке концептуальных основ и стратегическим решениям проблем образования. Начинает доминировать стратегический подход к решению проблем образования. Принимаются концептуальные документы, определяющие приоритет инновационных программ и технологий на всех уровнях образования («Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001–2005 гг.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и т.п.).

В этой связи неизбежны и изменения региональной системы образования, основанные на разработке инновационных приоритетов в образовательной политике. Речь идет о реализации проектов особого

масштаба и толка. С 2001 г. начинается переход от реализации локальных, ситуативных проектов, которые «допускаются», т.е. это как факт политики, который дает возможность им состояться. Но когда накоплен определенный потенциал реализации проектов, когда сама проектная культура не является инородным телом образования, то возникает потребность в разработке и реализации особого рода проектов. Возникает необходимость понимания их места в образовательной политике и управлении образованием – это проекты, направленные на изменения системы образования.

Для этого необходимо определить признаки проектов, которые направлены на системные изменения. Проблема в том, как их отличить, ведь проектов много и проекты разные. Как правило, заказ на разработку проекта идет снизу, он инициирован субъектом. Но развитие проектов таково, что постепенно в процессе реализации становится понятным, что этот проект может быть рассмотрен как проект, несущий системные изменения. Значит, вопрос не в субъекте заказа, а в особом характере постановки задач, формирования субъекта управления, в динамике его развития и разворачивании масштаба проекта.

Поэтому мне кажется, хоть и важен заказчик, но нужны некоторые опознавательные признаки развития самого проекта и его содержания, чтобы административные органы управления образованием начали осуществлять отбор проектов на основе определения инновационного потенциала, инновационных изменений, несущих проектом. Собственно, для этого необходимо обсуждать: а есть ли у этого проекта потенциал системных изменений? Следовательно, возникает первая задача: опознать те проекты, которые нужно поддерживать. Вторая задача заключается в том, чтобы понять, а какого рода должна быть поддержка проектов, чтобы они могли осуществляться, так как сами по себе они не смогут «прорваться» и оказать влияние на систему образования. Следующая возникает задача: а какого рода именно административная поддержка должна быть по осуществлению этого влияния?

Можно сказать, что политика модернизации образования за последние 10 лет прошла путь от реализации отдельных проектов к разработке оснований для формирования нормативной базы реформы и инфраструктуры инновационного развития, включающей инновационные образовательные учреждения, научные центры, деловые структуры, корпоративные объединения, информационные ресурсы.

Томская область позиционируется как один из центров инновационного развития в России. В Стратегии развития Томской области на период до 2020 г. инновационный сектор экономики определен как решающий фактор развития региона. В Томске не только создана модель территории инновационного развития, но и сформированы основные элементы ее инфраструктуры, что позволило победить в федеральном конкурсе на право создания Особой экономической зоны технико-внедренческого типа (2005 г.).

Также Томская область отличается особой концентрацией инновационного потенциала и ресурса в образовании:

- многообразие образовательных инициатив и экспериментальных программ не только местного масштаба, но и участие в федеральных программах модернизации образования, в федеральных экспериментах, в том числе введение ЕГЭ (2001–2008 гг.), реализация на территории Томской области Приоритетного национального проекта «Образование» (2006–2009 гг.);

- осуществление создания образовательных проектов, поддерживаемых различными фондами, в том числе фондом Сороса (мегапроект «Развитие образования в России» (2000–2003 гг.); Британским советом, фондом Карнеги и др.;

- использование в практике управления образованием механизмов поддержки и реализации проектных инициатив, поощрение участия отдельных людей и групп в разных проектах и программах, развитие экспериментальных практик.

В связи с изменениями, происходящими в сфере образования в результате реализации комплексных проектов, направленных на системные изменения, очевидной стала необходимость разработки и принятия законодательных и нормативных актов по регулированию инновационной деятельности в сфере образования.

К сожалению, все попытки внести в Закон об инновационной деятельности, принятый Государственной Думой Томской области в 2008 г., вопросы регулирования инновационных процессов в региональной системе образования, развития инновационного образовательного потенциала пока не увенчались успехом.

Вместе с тем использование и влияние инноваций на систему массового образования представляет серьезную проблему для управления и политики в сфере образования. Изменение образования обу-

словливает процессы поляризации, дифференциации, поэтому важно понять:

- как поддерживать инициативы содержания качества образования;
- как превращать инновационный потенциал в ресурс влияния;
- каковы механизмы взаимодействия инновационного и массового образования.

Поэтому задача нашего исследования заключается в определении условий влияния образовательных инноваций на модернизацию региональной системы образования. Но при переходе к реализации проектов, направленных на системные изменения, очень сложно выделить такого рода проекты. И даже поняв, какие задачи ставятся в отношении исследования этих проектов, очень сложно исследовать это влияние.

*Ситуация.* Участие региона в тендере мегапроекта «Развитие образования в России» (среднее образование), проводимом институтом «Открытое общество», фонд Сороса (Россия).

Почти 10 лет назад в ведомстве заместителя губернатора области, курирующего сферу науки и образования, был создан отдел по образовательным программам и проектам, руководство которым было предложено мне.

Главная задача и содержание работы отдела – создание инновационных программ и проектов, интеграция ресурсов всех уровней образования для их разработки и реализации.

Сразу хочу заметить, что идеология интеграции при имеющейся на то время жесточайшей конкуренции, как горизонтальной (межвузовской), так и вертикальной (образовательных учреждений разного уровня), осознавалась и воспринималась с трудом не только на региональном уровне, но и на уровне федеральном. Идея разработки межведомственных программ и проектов, с большим усилием рожденных на региональном уровне, на наш взгляд, было интересной и перспективной. Но ни сама идея, ни эти проекты, которые могли бы получиться при их реализации, не были поняты и приняты Министерством образования. Так, в регионе была сделана проектная заявка в программу «Русский язык», разработчиками которой стали 2 вуза (ТГУ и ТГПУ) и ряд школ совместно с Департаментом общего образования Томской области. Но Министерство образования РФ отклонило наш проект, мотивируя сложностью его экспертизы, неразработанностью

критериальной базы для оценки интегрированного типа программ и проектных заявок. Из нашего проекта были выделены только некоторые направления для государственной поддержки, т.е. для финансирования из федеральных средств.

Можно еще перечислить программы и проекты интегрированного характера, которые были представлены для участия в конкурсах или тендерах, проводимых государственными или общественными структурами, в той или иной степени удачные или неудачные.

Значимым событием для региона, ставшим «переломным» моментом в осознании необходимости и эффективности интеграции ресурсов разных уровней образования, явилась победа Томской области в тендере мегапроекта «Развитие образования в России» (среднее образование), проводимом институтом «Открытое общество», фонд Сороса (Россия).

Проект был направлен на разработку механизмов управления, позволяющих использовать инновационный потенциал региона как ресурс развития системы образования и ее качественного изменения: становление Открытого образовательного пространства региона. Этот проект был необычным как по способу своей разработки, так и по способу реализации.

Во-первых, по условиям мегапроекта необходимо было сформировать инициативную группу, региональную стратегическую команду (РСК), которая должна была взять на себя ответственность за разработку идеологии регионального проекта. Создание РСК – это создание особого субъекта управления образованием, который в региональной системе образования ранее никогда не создавался.

Отбор претендентов в состав РСК шел по принципу «целесообразности»: учитывались опыт работы в инновационной сфере, ее эффективность и значимость структуры, которую представляли претенденты для формирования механизмов влияния на изменения системы образования региона. Для нас был важен и коммуникативный аспект: возможность объединения разных членов команды не только по структурной и ведомственной принадлежности, но и по способностям договариваться, по способам взаимодействия.

Но и сам факт создания региональной стратегической команды являлся прецедентом нового управления, а формирование состава команды строилось как особое управленческое действие. Был проведен

ряд семинаров, на которых обсуждались идея проекта, задачи, содержание проектной работы. Участники семинаров выступили в качестве соразработчиков проекта и особенно линии управления проектом. Актуализация позиции соразработчиков позволяла участвовать в конкретизации проектной идеи разным субъектам, аккумулировать при разработке плана реализации проекта множество инициатив и позиций, формировать ориентацию на участие в проекте и впоследствии осуществить выбор в состав РСК.

Но самое главное – все-таки были инновационный опыт, инновационная история, биография членов региональной стратегической команды. Поэтому в нее вошли доктор педагогических наук Г.Н. Прокументова, которая была руководителем ряда успешных проектов, в том числе научным руководителем томской «Школы совместной деятельности». В команду вошли Н.П. Лыжина, И.Ю. Малкова, Е.А. Суханова, А.О. Зоткин – все они в это время работали в инновационных образовательных учреждениях (центрах, школах), вели проектно-исследовательские группы. Даже представители власти, ставшие членами региональной стратегической команды, вышли в свое время из инновационной практики, имели опыт организации инновационной деятельности. Так, П.И. Горлов, ставший одним из руководителей проекта до того, как занять должность первого заместителя начальника Департамента общего образования Томской области, был заместителем директора одной из первых инновационных школ г. Томска (школа № 9), научным руководителем Самусьской средней школы. В.А. Кашпур, заместитель директора Департамента образования г. Томска, до прихода в орган управления образованием он работал директором школы № 40, г. Томска, в которой уже в 1990-е годы возникали и реализовывались разного рода инициативы. Ряд локальных инициатив по изменению практики образования касались разработки и внедрения в образовательный процесс новых педагогических технологий (ИКТ, групповое обучение и т.д.).

Я сама до того как стать начальником отдела образовательных программ и проектов Департамента по научно-технической политике, высшему и среднему профессиональному образованию администрации Томской области и членом РСК, работала в Школе совместной деятельности, защитила диссертацию по инновационным разработкам, сделанным в этой школе. Так что все члены РСК были «родст-

венниками» по одной линии, представителями инновационного движения и имели, как я уже отметила, инновационную историю и биографию. Поэтому недостатка в инициативах по изменению региональной системы образования не было.

Вместе с тем все члены РСК представляли разные структуры системы образования и находились в разных ведомствах. Поэтому для легитимности деятельности РСК мною было подготовлено Постановление губернатора Томской области о реализации на территории Томской области регионального проекта в рамках мегапроекта «Развитие образования в России» (среднее образование) по утверждению состава региональной стратегической команды и распределению функций. Так был создан в регионе особый субъект управления образованием.

Во-вторых, сам способ работы тоже был новым. Вообще-то деятельность по разработке и реализации проекта была хорошо известна всем членам РСК. И, как уже упоминалось, все они в свое время имели опыт разработки инновационных проектов, разных по масштабу влияния, по решаемым задачам и содержанию.

Но новизна была в том, что каждый из нас по-разному понимал идею проекта, какие системные изменения возможны в проекте. Члены РСК должны были договариваться обо всем, начиная от идеи проекта и заканчивая представлениями о его результатах. Выяснялось, что мы имеем и разные представления не только об идее, но и о разных способах управления проектом, по-разному представлялось содержание проектной работы. Поэтому, несмотря на то, что проект уже победил, нам пришлось заново разрабатывать каждый его шаг, каждый этап.

Поэтому нами был проведен анализ существующих проблем в региональной системе образования, сделана характеристика проблемной ситуации, которая и определила разработку нашего проекта и деятельность по переходу к Открытому образовательному пространству региона. Идея заключалась в реформировании системы повышения квалификации (ПК) и создании такой ее организации, которая:

- включает в разработку программы ПК представителей инновационных школ и проектов;
- осуществляет управленческую поддержку разработчиков программ и экспертизу этих программ;
- предоставляет всем желающим возможность выбора программ ПК и форм обучения.

В-третьих, изменения, делаемые в проекте, касались всех уровней образования, всей системы образования. Прделанная работа РСК по конструированию новой образовательной реальности позволила:

- предложить новые основания для построения программ профессионального развития в системе ПК (становление инновационной деятельности в образовании);

- определить последовательность управленческих действий по формированию новых программ ПК (инициатива – презентация – услуги – оформление программы) и механизмы управленческой поддержки (консультирование проектов – формирование программ – реализация в разных целевых группах – экспертиза);

- организовать «запуск» новых программ ПК и сформировать услуги по поддержке инновационной деятельности в системе ПК: консалтинг образовательных проектов, разработка образовательных программ; организация экспертизы инновационной деятельности.

Все это обусловило вовлечение большого числа людей, инициативных групп, структур в реализацию проекта. До разработки и реализации проекта организация ПК осуществлялась весьма ограниченным кругом структур, в том числе: Томский областной институт повышения квалификации работников образования (подведомственное учреждение Управления образования) и Городской научно-методический центр, которые традиционно проводили курсы повышения квалификации педагогов, привлекая вузовских преподавателей. Также услуги по повышению квалификации педагогам предоставляют ТГПУ (Томский государственный педагогический университет) и ТГУ (Томский государственный университет).

Реализация нашего проекта существенно расширяла круг субъектов организации повышения квалификации и изменила способ подготовки программ ПК. Поэтому хотя все вроде бы поддерживали проект, но было ясно, что его реализация задевает интересы и изменяет интересы многих структур. Отсюда большое значение приобретала способность инициативной группы, РСК, убедить в необходимости проекта, привлечь к его реализации очень разных субъектов, взаимодействовать со всеми заинтересованными (и не очень заинтересованными) структурами.

Более того, реализация проекта существенно изменила управление в региональной системе образования. «Талантов» РСК для реализации

проекта было явно не достаточно. Все-таки система образования – это структуры, учреждения, разделение и закрепление полномочий, акты, положения, порядок, приказы и т.д. А инициативная деятельность РСК разрушала эти устоявшиеся связи и строилась на взаимодействии не структур, а участников инновационного проекта, субъектов инновационных разработок, школьных проектных команд и т.д.

Реализация проекта существенно влияла на изменения в управлении региональной системой образования. Стало понятным, что системные изменения требуют не одного органа управления, а совершенно новой организации управления образованием. Все в проекте было построено на взаимодействии множества субъектов, влияющих на образовательную политику, на необходимости согласования интересов различных ведомств и структур образовательной системы и заинтересованных сообществ, на соорганизации всех уровней образования. Поэтому часть функций была передана в Областной департамент общего образования, часть функций управления держали городской Департамент образования и Департамент по науке и инновационной деятельности, а часть функций по управлению проектом были переданы для исполнения созданному в регионе Координационному совету.

Основная цель КС – поддержка деятельности РСК и изменений, осуществляемых в региональной системе образования.

Содержание деятельности: координации работ всех уровней образования, субъектов-участников проекта.

Совет был сформирован из числа ученых и специалистов системы образования, представителей родительской общественности, гражданских институтов (ассоциации попечителей, Областной комитет профсоюзов работников народного образования и науки, объединение работодателей, Совет ректоров вузов и др.). Проблемы и задачи, решаемые на совете, касались следующего:

- разработка механизмов формирования региональной образовательной политики;
- разработка стратегии развития образования и его ресурсного обеспечения;
- создание единой сети взаимодействия субъектов – участников мегапроекта;
- создание условий реализации мегапроекта через формирование стратегии поддержки нового опыта;

– создание условий для закрепления инноваций (продуктов, услуг и т.д.), оформленных в результате реализации мегапроекта.

Решения, принимаемые советом, строились на анализе и оценке деятельности РСК и поддержке изменений, осуществляемых в системе ПК. Так, было принято решение о необходимости реорганизации подведомственных Департаменту общего образования учреждений. Для формирования и реализации новых программ ПК требовалось создание сетевой структуры повышения квалификации, в связи с чем и был создан Региональный центра развития образования (РЦРО). Координационным советом было принято решение на его базе создать специальную структуру управления сетевыми программами – Центр инновационного образования (ЦИО).

Этот центр занимался созданием программ ПК путем привлечения к их разработке и реализации инновационного ресурса и потенциала региона, а также разработкой методик и механизмов формирования сетевых программ, проектов, образовательных событий, методик исследования, диагностики, мониторинга образовательных эффектов и результатов сетевых программ.

Координационным советом обсуждались и принимались такие важные решения, как:

– обсуждение и утверждение результатов работы экспертной коллегии открытого конкурса по разработке и реализации проектов повышения квалификации в сфере общего образования, утверждение списка победителей конкурса;

– обсуждение форм участия различных партнеров в проекте, разработка управленческого механизма и механизма финансирования проекта.

Основные вопросы и проблемы, обсуждаемые на заседаниях Координационного совета, касались проблем создания нормативно-правового сопровождения проекта и создания системы партнерских отношений.

Разработка стратегии заставляет пересматривать структуру управления проектом и центром: необходимость создания совета проекта. Помимо внутренней структуры управления (руководители проектных групп и группа разработки стратегии) и уже созданного Координационного совета, формируется Совет руководителей образовательных программ и проектов повышения квалификации (из тех, кто руково-

дит проектами), что позволит создавать новые модели управления и апробировать их на практике.

По завершении проекта членами КС обсуждались варианты поддержки и продолжения начавшихся изменений в системе ПК, что позволило принять решение о переходе части команды в классический университет, создании в ТГУ научно-образовательного центра «Институт инноваций в образовании» и продолжении деятельности по разработке и реализации сетевых программ ПК. Стоит заметить, что поддержка КС позволила не «потерять» деятельность и тех членов РСК, которые не перешли работать в НОЦ. Часть членов продолжила работу в Региональном центре развития образования. Тем самым деятельность РСК получила новое содержание и *оказалась диверсифицирована*.

**Аналитический комментарий.** Инновационные образовательные практики достаточно сложно институционализируются. Но сложнее сформировать каналы влияния их на изменения системы, разработать механизмы использования ресурса образовательных инициатив и практик для решения проблем развития образования регионального и федерального уровней.

Результаты работы РСК и изменения, сделанные в региональной системе повышения квалификации, были признаны весьма эффективными.

1. Семинары по формированию состава РСК помогли решить не только чисто техническую задачу (определить состав), но содержательную проблему: понять впоследствии, что в работе с инициативами нужны специальные механизмы их легализации. Организация семинаров помогла создать новый прецедент и форму управления (РСК), а также осмыслить этот прецедент как особый механизм управления инновации.

Впоследствии сам способ формирования РСК стал рассматриваться как механизм легализации инициатив и их оформления. Так, в процессе реализации проекта были созданы разные прецеденты и формы управления, в том числе Координационный совет по управлению проектом, открытый конкурс образовательных проектов в регионе, презентация новых образовательных программ, Центр инновационного образования, тендер региональных программ повышения квалификации. Но дело даже не в том, что эти многочисленные прецеденты были созданы (хотя и сами прецеденты есть показатель нового качества системы об-

разования), а в том, что создание новых механизмов и форм управления означало решение задачи – легализации, легитимации инициатив в образовании. И сама легитимация инициатив стала рассматриваться как механизм управления инновациями, особый механизм их управленческой поддержки. Мы поняли, что управление инновациями начинается не с допущения их или даже их «учета», а с их образования и выделения особых пространств и форм их жизнедеятельности: поддержки, попытки их использования, «употребления» для решения актуальных проблем образования. Особенно эффективно мы использовали этот механизм легализации как самих инициатив, так и их субъектов в открытом конкурсе и тендере (и это, кстати, свидетельствует о том, что, сформировавшись на каком-либо этапе, тот или иной управленческий механизм не исчезает, а продолжает использоваться и совершенствоваться). И в открытом конкурсе, презентации, тендере, экспертизе для легализации инициатив были использованы:

- широкое обсуждение инициативы заинтересованными и не очень заинтересованными сторонами;
- выработка и принятие решений об организации, проведении мероприятий разными субъектами и уровнями управления (коллегия ОблУО);
- организация открытого действия и предоставление возможности участия всем субъектам;
- нормативная обеспеченность мероприятий, управленческих действий: разработка разных положений, документов, обеспечивающих проведение мероприятия, легализацию прецедента и его результатов.

Однако поддержка и легализация инициатив – всего лишь первый шаг в управлении. Дальше необходимо развернуть инновационную деятельность реализации инициатив. Любая образовательная инициатива представляет собой свернутую, неразвитую форму деятельности, и нужны управленческие механизмы по развитию инновационной деятельности.

2. Конечно, в процессе реализации инициатив по изменению качества образования приходилось преодолевать ряд трудностей. Например, трудности, заключающиеся в попытке привязаться к традиционным структурам.

Причем эти трудности были связаны не только с заданными схемами государственного учреждения, но и этапом становления инно-

вационной организации и ее специфики. Центр инновационного образования (ЦИО) как нововведение в региональной системе образования явился способом оформления инициативы РСК по развитию сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации. При этом создание ЦИО означает не только появление новой сетевой организационной «единицы» в системе образования, но и необходимость организации этой новой единицы с уже сложившимися, работающими «единицами» системы образования.

С одной стороны, РЦРО, цели и задачи которого определены и зафиксированы учредителем, с другой – ЦИО, организация, перед которой новые задачи возникают по ходу разворачивания деятельности и соответственно требуют гибкой нормативной базы, организационных и финансовых схем.

Сопровождение инновационной деятельности в образовательном пространстве требует разработки специфических механизмов взаимодействия в профессиональном сообществе. Такие механизмы должны быть максимально гибкими. Нам не удалось изменить определенность функций, задач, организационных схем в рамках РЦРО. Постоянно возникали трудности на уровне планирования деятельности, распределения полномочий, определения графика и режима работы, организации мероприятий, влияния на другие линии деятельности РЦРО (в частности, его стратегию развития, аналитику и мониторинг эффективности деятельности, внешние проекты и программы отношений с создаваемыми площадками сети).

По завершении проекта мы начали поиск других вариантов сохранения и развития центра и как организации нового типа и как прецедента программного управления инновационными разработками в образовании. Таким вариантом стало согласие ректора ТГУ на обращение заместителя губернатора о создании на базе университета НОЦ «Институт инноваций в образовании».

В настоящее время существование НОЦ в качестве структурного подразделения Томского государственного университета позволяет в полной мере влиять на изменения в региональной системе образования, принимать участие в реализации государственных программ модернизации системы.

3. Деятельность Координационного совета в значительной мере способствовала преодолению обозначенных трудностей. При этом

деятельность КС – это помощь не только в процессе реализации проекта, но и в сохранении потенциала изменений.

Итак, реконструируя сейчас опыт, полученный при реализации мегапроекта, я могу сказать, что его новизна для меня заключается в ряде моментов.

Прежде всего, впервые был получен опыт по реализации системного проекта, абсолютно новые результаты и эффекты. Во-вторых, системные проекты никогда не делаются методом сложения опыта разных людей, находящихся в разных локальных проектах. Они создаются совершенно заново, в них есть своя история, в реализацию таких проектов включены представители разных уровней образования и разных ведомств. В-третьих, изменения, происходящие в результате реализации проекта, касаются всех уровней образования, меняется организация самого управления образованием в регионе, появляются новые субъекты управления, происходит перераспределение власти. Возникают сложные договоренности между разными структурами и ведомствами в образовании.

Реконструкция опыта реализации регионального проекта позволяет утверждать, что его успешность во многом есть результат организации управленческого сопровождения и поддержки этого проекта. Поэтому *важно понять, изучить и обосновать условия, механизмы управленческого сопровождения* для проекта, оказавшего большое влияние на систему образования. Иными словами, в результате нашего проекта созданы разные прецеденты качественного изменения управления инновациями в образовании. Однако для стратегического управления и изменений региональной системы образования необходимо:

- придать легитимный, институциональный характер разным механизмам управления в образовании, в том числе открытым конкурсам, сетевому взаимодействию и др.;
- осуществить легитимацию и институционализацию функций и задач новой сетевой организации в образовании – Центра инновационного образования;
- использовать результаты регионального проекта для принятия управленческих решений и особенно для разработки стратегии и программы развития образования Томской области.

*Аналитическое обобщение.* Реализация мегапроекта оказала реальное влияние на процесс обновления *региональной образователь-*

ной политики и предопределила целый ряд существенных изменений в системе управления образованием.

В ходе реализации проекта были инициированы и проведены: открытый конкурс проектов повышения квалификации, в котором приняли участие инициативные группы; Региональный тендер программ повышения квалификации. Была оформлена идея организации тендера программ повышения квалификации как механизма обновления образовательных программ и услуг по повышению квалификации.

В процессе реализации мегапроекта создан прецедент, который имеет серьезное значение для разработки механизмов управления инновациями в региональной системе образования.

Необходимость создания Координационного совета и его деятельности объясняется, прежде всего, *особенностями проекта*. К числу этих особенностей можно отнести:

- масштаб проекта и масштаб изменений, затрагивающий привлечение образовательных структур, привлечение и участие представителей разных уровней образования. Речь идет о проекте, построенном на системных изменениях;

- «устройство» управленческой команды (РСК), когда в составе команды оказываются люди, хотя и имеющие инновационный опыт, биографию, но разный опыт, разные представления об инициативах, принадлежащих к разным структурам;

- он аккумулировал для региона задел изменения качества инновационного потенциала региона, в процессе реализации проекта превратив его в ресурс.

Эти особенности проекта обусловили и особенности управления. Получается, что в управлении проектом участвовали: РСК, которая отвечает за выработку новых механизмов управления инновациями в проекте; Департамент общего образования, выражающий интересы отрасли и школы, которые представляют интересы учредителя; Департамент науки, инновационной деятельности и высшего образования, заинтересованный во влиянии и внедрении научных разработок на все уровни образования; Координационный совет, который отвечает за то, чтобы влияние проекта на систему образования было достаточно сильным, а результаты служили основанием для формирования образовательной политики.

Такая сложившаяся структура управления оказалась необходимой именно в силу особенности проекта, по соорганизации разных струк-

тур, интеграции имеющихся в региональной системе ресурсов, по направленности на системные изменения. Такого рода изменения оказались возможны именно потому, что:

- была создана и поддержана команда (РСК), способная предложить нетривиальные решения изменения качества системы повышения квалификации;

- создавались условия легитимации («оправдания, признания»), обоснования изменений образовательной деятельности и самой деятельности команды;

- обеспечивалось укоренение изменений в региональной системе образования;

- создавались правовые основания для появления и закрепления в системе образования новых структур (НОЦ «Институт инноваций в образовании», «Ассоциация инновационного образования»).

И это институциональное закрепление проекта обеспечивает не только локальные изменения, которые характерны для любого проекта, но и его влияние на региональную систему образования. Поэтому нами сейчас поставлена задача: определить условия и механизмы институционализации инноваций и их влияние на региональную систему образования.

То есть реконструируя опыт реализации мегапроекта, мы понимали, что речь идет о существенных не только системных, но и о институциональных изменениях. Меняется представление не просто о системе образования, но представление о том, какой она может быть, что изменения системы образования могут идти по определенным направлениям. Это очень важно. Реконструируя результаты мегапроекта, мы понимали, что:

- во-первых, мегапроект дал представление о том, по каким направлениям может идти изменение (изменение субъекта управления, изменение способов взаимодействия и т.д.);

- во-вторых, мегапроект позволил понимать, что само представление о системе образования тоже меняется и что система образования может создаваться самими субъектами образования.

До сих пор сама система образования рассматривалась как система, которая принимает заказы и их реализует, что у нее нет внутренних механизмов развития, что она все время отвечает на какие-то вызовы извне.

Мегапроект показал, что это не так. Что на самом деле в самой системе образования рождаются инициативы, развитие которых может менять систему образования. И политика образования меняется. Мы из-за мегапроекта изменили политику образования. То есть не наоборот, не только сама система образования принимает заказы (хотя это – безусловно). Но и в системе образования, когда поддерживаются инициативы или многие инициативы дорастают до такого состояния и до таких размеров, что становятся способными менять представление о системе образования. И люди становятся субъектами преобразования системы.

Эти признаки институционализации инноваций мы рассмотрели на данном феномене.

Институционализация – это способ, систематизация практики, т.е. это указание на признаки, которые в процессе могут «вызреть», понимать, в каком направлении разворачивается процесс. *Институционализация свершается:*

– как только появляется субъект, в основании деятельности которого лежат проектные инициативы, а потом субъекты начинают взаимодействовать;

– на основании этого формируются особого рода способы взаимодействия, включения в социальные отношения. Это (способы взаимодействия) и есть основание для преодоления замкнутости системы образования, «замороженности», стагнированности культуры. В процессе освоения социальных отношений происходит социализация продукта, создаваемого в проекте;

– затем формируется нового рода управление: это перераспределение властных полномочий между субъектами, когда они сосредоточены на одном субъекте, когда само управление является перераспределителем полномочий. Потому что всегда система иерархически управлялась (вертикально), мы знали кто и что главное. А здесь, в проекте, нет главного, есть постоянное перераспределение полномочий, идет взаимоувязка, согласование. И в этом смысле есть совсем другой субъект управления;

– формируется нормативно-правовая база, обеспечивающая легитимность образовательных инноваций. Она предполагает создание условий нормативного осуществления инновационной деятельности, перевод инновационной деятельности в традиционную (но альтернатив-

ную существующей традиции). Также предполагается и создание нормативно (юридически) закреплённых условий для взаимодействия всех партнеров из разных ведомств и сфер (в том числе необразования).

Вот собственно эти признаки и свидетельствуют об институциализации.

*Концептуальные основания: влияние образовательных инноваций на институциональные изменения в региональной системе образования.* Таким образом, размышляя о «способах и месте рождения инноваций», можно утверждать, что инновации возникают и «пробиваются» в образовании через проекты. Со временем становится понятно, что речь уже идет не только о том, чтобы «дать место» инновациям в системе, но и о том, чтобы усилить их влияние на качественное изменение системы. Проектирование представляется как способ преодоления противопоставления и противоречия между инновациями и институциализацией (Р. Мертон).

Инновационный проект – это одновременно и заявка на социальное признание инновации, и деятельность, включающая раскрытие содержания инновации. Инновация в этом случае рассматривается как форма индивидуального или группового поведения, когда отдельный человек или группа достигают социальнопризнанной цели средствами, которые еще не были институциализированы в обществе (в нашем случае это открытый конкурс, презентации, тендер и т.д.). То есть инновационное поведение определяется прежде всего «использованием неинституциализированных средств (т.е. средств, не получивших статуса социально признанного института)» и формируется в инновационном проекте – первом шаге социализации инноваций, их превращении в институты. Если меняются способы взаимодействия и происходят изменения в организационной культуре проекта, где вырабатываются новые нормы, то этот проект носит характер инновационного. Вместе с тем многие инициативы так и не превратились в проект, а проекты заканчиваются по истечении срока исполнения.

На наш взгляд, институциализация инноваций в образовании характеризуется оформлением институционального статуса, изменением институциональных форм образовательных учреждений, созданием новых организационных структур, появлением новых институтов.

Авторы образовательных инициатив, управленцы проблематизировали возможность совмещения традиционной и инновационной

деятельности в образовании, проблематизировали возможность эффективного действия в рамках строящегося проекта в существующих нормативно-правовых условиях. Нормы эти по-разному удерживаемы: для одного пространства – юридически подкреплены, для другого – только как ценности, личностно удерживаемы (без правовой базы). Для перевода инноваций в нормы (легитимация) необходимо разработать и провести ряд управленческих действий.

Таким образом, под институционализацией мы понимаем процесс оформления и социализации проектной деятельности, процесс оформления норм инновационного пространства.

В настоящее время речь идет об изменениях социальных институтов, поэтому влияние проектов на институциональные изменения является задачей не только управления, но и образовательной политики.

В статье мы доказываем, что такие управленческие действия, доказываем, что управленческие действия усиливают влияние на институциональные изменения инноваций. Одним из характерных примеров являлись формирование и влияние деятельности НОЦ и РЦРО на изменения в региональной системе, повышение квалификации, влияние на управление системой образования. Сохраняется дифференциация их деятельности. Мегапроект способствовал и созданию новых управленческих механизмов, направленных на совершенствование межведомственного взаимодействия по различным вопросам поддержки педагогических инноваций и проектов.

На самом деле, когда Томск стал принимать участие в реализации приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО), мы убедились, что эти механизмы работают при управлении проектами, реализация которых предполагает системные изменения.

С самого начала национальный проект задумывался как катализатор системных изменений в образовании, необходимых для перехода к инновационному развитию. И если до начала проекта инновации считались допустимой и легитимной практикой образования, то политика и идеология самого ПНПО, направленные на поддержку инновационного образования, указывали на начало качественно нового этапа в создании и развитии сектора инновационного образования, в разработке механизмов влияния его на изменения всей системы образования.

Можно отметить, что национальный проект создал и механизмы «обратной связи» образования и общества. Реализация инновационных

программ школ, вузов, лицеев и колледжей позволила на практике начать переход к новым механизмам финансирования, обеспечивающим структурные и институциональные изменения, которых требует от системы образования общественность и инновационная экономика.

Однако важно и другое – в этих инновационных программах не только присутствует реакция на имеющиеся запросы экономики и общества, но и реализуются потребности развития самого образования, самих субъектов – авторов инноваций. И делается это прежде всего через изменение организации взаимодействия в инновационном пространстве системы образования, изменение стратегии управления инновационными процессами в региональной системе образования.

Через мероприятия национального проекта впервые в масштабе всей страны были реализованы ключевые принципы построения системы образования, адекватные сегодняшним реалиям:

- открытость образования по отношению к внешним запросам и участию общественности, гражданских институтов в управлении изменениями в образовании;

- поддержка лидеров (школ, лицеев, техникумов, колледжей, университетов), позволяющая не только выявить инновационный потенциал, но и перевести его в ресурс модернизации всей системы образования;

- создание нормативно-правового поля, разработка и принятие законодательных актов, обеспечивающих внедрение и управление образовательными инновациями.

Названные принципы могут быть реализованы только при условии скоординированности структурных и институциональных изменений. Однако в не меньшей степени важны идеология и логика развертывания конкурсных механизмов проекта, которые открывают новые возможности для уточнения самого смысла образовательных реформ и методов их осуществления. Проведение конкурса может означать изменение статуса и функций инноваций в образовании, они становятся ресурсом управления образованием, ресурсом образовательной политики, что в контексте гуманитарного управления означает развитие человеческого потенциала и ресурса современного образования. Проведение конкурса даже такого масштаба, как национальный проект «Образование», – это всего лишь оперативная задача, тогда как экспертиза в рамках конкурса должна решать задачи стратегического

развития образования: становление инновационного сектора образования на основе формирования его потенциала и ресурса, усиление влияния его на систему образования. Поэтому экспертиза в конкурсе по отбору инновационных программ, разрабатываемых и реализуемых образовательными учреждениями, учителями, должна ориентироваться на проявление и поддержку образовательных инициатив, на развитие образовательных инноваций.

На наш взгляд, реализация национального проекта становится одним из реальных механизмов формирования экспертного сообщества, влияния гражданских институтов на формирование образовательного заказа и образовательной политики региона. Так, в организацию участия в конкурсах был вовлечен ряд общественных организаций:

– заявители (органы государственно-общественного управления образовательными учреждениями), имеющие свидетельство о регистрации (юридическое лицо). Например, по отношению к школам, претендующим на государственную поддержку, заявителями могут выступать совет образовательного учреждения, управляющий или попечительский совет. По отношению к учителям – также методические объединения и профессиональные ассоциации;

– эксперты – общественные институты, осуществляющие независимую оценку конкурсных материалов претендентов (профсоюз, попечители, работодатели, эксперты – научные руководители и т.п.). Состав таких экспертных общественных институтов определяется в зависимости от того, какие реально действующие общественные организации существуют в регионе.

В частности, принципы формирования экспертной комиссии, механизмов организации конкурса – стали основой реализации приоритетного национального проекта «Образование» по отбору лучших школ и учителей, талантливой молодежи. Обычная практика, в традиционном понимании, организация экспертизы – это проведение закрытого экспертного действия. При такой организации экспертизы остается непонятной процедура отбора экспертов, самой экспертной работы. Но если понимать задачи конкурса национального проекта не только как отбор лучших претендентов, но и как формирование условий для усиления влияния инноваций на образование, то необходима иная практика организации экспертизы. В таком случае задачами экспертизы становятся: поддержка школ, проявление инновационного

потенциала, создание инновационного ресурса в образовании, усиление влияния инновационного образования на массовую практику. Эти задачи характеризуют экспертизу как средство гуманитарного и ресурсного управления. Но для этого сама экспертиза требует особой организации и особого подхода к формированию состава экспертов. При формировании состава экспертов мы учитывали, что экспертиза – это не только общественное, гражданское действие, но и профессиональное, управленческое действие и средство. Поэтому очень важно, чтобы в экспертизе участвовали также субъекты инновационных образовательных практик.

Таким образом, состав экспертов конкурса представлял собой не просто общественную, а разнопозиционную группу. Для согласования разных позиций экспертов, выработки единого подхода к пониманию сущности, функций, задач экспертизы необходимой оказалась организация совместной работы по разработке оснований, содержания экспертизы и самой процедуры. При организации совместной работы особое значение уделялось самому способу организации совместной деятельности: вовлеченность всех участников конкурса в разработку ее целей и содержания, включая заявителей и претендентов; проведение открытого экспертного семинара для определения предмета и принципов организации экспертизы, проектного и аналитического семинаров для разработки и конкретизации критериев оценки. Решение задач такого объема и масштаба и ответственности позволило обеспечить особую организацию экспертизы и проведения ее как открытого действия. Но еще один факт для нас был очень важен: национальный проект оказал влияние на формирование особой экспертной культуры, особого экспертного сообщества.

Интерес гражданских организаций в принятии участия в экспертизе конкурсных материалов претендентов связан с реальной деятельностью. Если они действительно работают в образовании, а не существуют исключительно на бумаге, то у них есть основания высказать свое мнение о том, что такое качество образования и конкурс дают шанс этот интерес проявить.

Вместе с тем следует отметить, что успех в проблеме формирования механизмов взаимодействия и влияния экспертного сообщества на эффективность институциональных изменений в системе образования в условиях проекта в значительной степени зависит от понима-

ния ими (экспертами) всей важности такого взаимодействия. Значимым также является влияние полученных в ходе реализации проекта результатов на формирование стратегии развития региональной системы образования.

Главный фактор жизнеобеспечения процессов внедрения новых управленческих механизмов в региональной системе образования – деятельность областного Координационного совета по реализации приоритетного национального проекта «Образование», созданного при администрации Томской области на этапе запуска регионального проекта.

Основными задачами Совета являются: определение и разработка необходимых механизмов регулирования проекта, которые обеспечат эффективность его реализации; соорганизация всех субъектов образовательной сферы; организация проведения конкурсного отбора претендентов.

Управление национальным проектом требует особого – проектного подхода, который отличается, прежде всего, тем, что нормативная база должна формироваться поэтапно, предоставляя «коридор» для эффективной его реализации. Кроме того, федеральные органы управления определяют рамочные условия, а не жесткие ограничения, в регионах нормативно-правовая база корректируется под особенности и специфику сложившихся в обществе отношений и уровня развития системы образования.

На основе анализа было выявлено, что есть ряд направлений деятельности Координационного совета, которые требуют нормативно-правового обеспечения и разработки положений по реализации этих направлений. Это касается, прежде всего:

- возможности привлечения общественного ресурса к решению задач, определенных проектом;
- легитимизации деятельности гражданских институтов по разработке норм и правил реализации национального проекта;
- институционализации общественных объединений, призванных осуществлять ряд мероприятий, направленных на достижение наиболее эффективных результатов.

Таким образом, за трехлетний период реализации в регионе национального проекта были созданы механизмы конкурсного характера. Хотя не проектная команда (РСК) являлась субъектом управления, как в мегапроекте, а экспертная комиссия (экспертное сообщество)

выступила как субъект управления (разработка документации, этапов конкурса, содержания и порядка экспертизы, привлечение экспертов из различных сфер деятельности, в том числе из числа профессионального инновационного сообщества).

Следовательно, повторяется та же логика, но всякий раз есть конкретные обстоятельства, которые требуют необходимости согласования каждого шага разворачивания, реализации проекта. То есть нельзя системные проекты реализовать «на автомате», на отработанных до автоматизма механизмах. Не получается! В процессе реализации масштабных, межведомственных проектов, несущих системные изменения, мы пришли к пониманию, что сохраняется логика разворачивания проекта (институциализация): последовательно появляется субъект инноваций; он заставляет делать предметом внимания возникающие особого рода способы взаимодействия; способы взаимодействия требует изменения управления, а управление требует изменения в нормативно-правовом сопровождении образовательных инноваций, закрепления и легитимизации их.

Итак, мы можем утверждать, что логика управленческого действия именно такова. Но каждый раз она будет конкретизироваться, меняться. И это не алгоритм, это – логика, это и есть этапы (признаки) институциализации. Все указывает на то, что управление должно придерживаться логики, схемы институциализации. Но необходимо отметить, что в отличие от алгоритмов логика может быть неполной, может быть очень сильно конкретизированной, но она никогда не будет повторяться.

В системных образовательных проектах существует постоянное противоречие, происходят постоянные процессы распределения функций и власти между органами управления и профессиональным сообществом. Это и есть политика. То есть *политика* заключается в перераспределении власти, потому что на самом деле никогда ни один орган управления не заинтересован в разделении власти. А вот политика может быть такой, которая будет постоянно вынуждать людей перераспределять власть. На самом деле проект сам по себе локализует власть. И только проекты гуманитарного типа, направленные на социальные системы, не тривиальные (к ним относятся образовательные), дают такой ход. Именно они начинают требовать особого субъекта, особого способа взаимодействия. Потому что в природе

проекта проектная деятельность локализована. Только в социальных системах возможна и необходима институциализация инноваций.

Тем не менее, говоря об институциализации инноваций, необходимо отметить, что инновационные образовательные практики достаточно сложно институциализируются. Но сложнее сформировать каналы влияния их на изменения системы, разработать механизмы использования ресурса образовательных инициатив и практик для решения проблем развития образования.

Таким образом, представляя области проявления институциализации инноваций в образовании, можно выделить следующие аспекты: поддержка, развитие инициатив, создание прецедентов, событий, их проявления; решение задач инновационного развития путем реализации инновационных проектов и создания инновационного продукта (становление форм, проектной, инновационной деятельности); использование инновационного ресурса и потенциала для изменения системы массового образования.

Но все же остается непонятным:

- как определяются проекты, которые, безусловно, поддерживаются;
- какие проекты разворачиваются и какие будут институциализироваться;
- факторы и условия институциализации инноваций;
- какова институциализация управленческого действия (содержание деятельности);
- существование этапности управленческих действий по формированию механизмов институциональных изменений.

На наш взгляд, по данному спектру вопросов необходимо провести серьезное исследование.

*Научное издание*

Прокументова Галина Николаевна, Борисаиова Наталья Владимировна,  
Веснина Людмила Владимировна, Волкова Жанна Владимировна,  
Волкова Наталья Викторовна, Долгова Людмила Михайловна,  
Калачикова Ольга Николаевна, Колпаков Сергей Николаевич,  
Малкова Ирина Юрьевна, Муравьева Ольга Ивановича,  
Никитина Любовь Андреевна, Петров Аркадий Владимирович,  
Поздеева Светлана Ивановича, Прудникова Татьяна Анатольевна,  
Сорокова Лариса Анатольевна, Сухаиова Елена Анатольевна,  
Сырямкина Екатерина Гавриловна, Файзуллаева Елена Дмитриевна

## **ПЕРЕХОД К ОТКРЫТОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ**

**Часть 2**

### **ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ**

**Монография**

Редактор К.Г. Шилько  
Оригинал-макет В.К. Савицкого  
Дизайнер А.В. Бабенко

Подписано к печати 13.11.2009 г. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 26. Тираж 250 экз. Заказ №

Редакционно-издательский отдел ТГУ  
634050, г. Томск, Московский тр., 2е, корп. 4, ауд. 011  
Телефон 8+(382-2)–52-98-49