

# ***Вестник***

## ***Томского государственного***

### ***университета***

**№ 358**

**Май**

**2012**

- ФИЛОЛОГИЯ
- ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ
- ИСТОРИЯ
- ПРАВО
- ЭКОНОМИКА
- ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
- НАУКИ О ЗЕМЛЕ

## НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Майер Г.В.**, д-р физ.-мат. наук, проф. (председатель); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (зам. председателя); **Ревушкин А.С.**, д-р биол. наук, проф. (зам. председателя); **Катунин Д.А.**, канд. филол. наук, доц. (отв. секретарь); **Аванесов С.С.**, д-р филос. наук, проф.; **Берцун В.Н.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Гага В.А.**, д-р экон. наук, проф.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Глазунов А.А.**, д-р техн. наук, проф.; **Голиков В.И.**, канд. ист. наук, доц.; **Горцев А.М.**, д-р техн. наук, проф.; **Гураль С.К.**, д-р пед. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Демин В.В.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Ершов Ю.М.**, канд. филол. наук, доц.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кривова Н.А.**, д-р биол. наук, проф.; **Кузнецов В.М.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минер. наук, проф.; **Портнова Т.С.**, канд. физ.-мат. наук, доц., директор Издательства НТЛ; **Потекаев А.И.**, д-р физ.-мат. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Пчелинцев О.А.**, зав. редакционно-издательским отделом ТГУ; **Сахарова З.Е.**, канд. экон. наук, доц.; **Слизов Ю.Г.**, канд. хим. наук, доц.; **Сумарокова В.С.**, директор Издательства ТГУ; **Сущенко С.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Тарасенко Ф.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Татьянин Г.М.**, канд. геол.-минер. наук, доц.; **Унгер Ф.Г.**, д-р хим. наук, проф.; **Уткин В.А.**, д-р юрид. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.; **Шрагер Э.Р.**, д-р техн. наук, проф.

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИЯ ВЫПУСКА

**Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Гураль С.К.**, канд. филол. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минер. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.

Журнал «Вестник Томского государственного университета» включён в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ([http://vak.ed.gov.ru/ru/help\\_desk/list/](http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list/))

## ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

Статья посвящена определению потенциала взаимодействия инновационных школ и классического университета для повышения качества образования. При определении потенциала используется методология гуманитарного исследования инноваций, существенный для такой методологии эмпирический анализ прецедентов изучаемого явления, что позволяет не только выявить потенциал взаимодействия, построить его эмпирические модели, но и охарактеризовать особенности потенциала в разных моделях.

**Ключевые слова:** взаимодействие; потенциал; инновационные школы; университет; эмпирические модели.

### Контекст, постановка проблемы и задачи исследования

В последние годы взаимодействие вузов и школ становится не только областью управления образованием, но и предметом исследовательского внимания. При этом отмечается, что традиционные и устойчивые связи вузов и школ как отдельных ступеней (уровней) системы образования претерпевают существенные изменения. С одной стороны, это позволяет проявить особенности сложившейся практики взаимодействия, а с другой – охарактеризовать направления повышения его качества [1].

Трудности исследования взаимодействия вузов и школ заключаются в том, что сложившаяся практика представляется как «естественные» отношения разных ступеней одной системы образования. И, как это обычно бывает с тем, что «естественно» и «определено», взаимодействие вуз – школа не становится предметом рефлексии и критики.

Интенсивность процесса реформирования системы образования, тотальность изменения системы, выразившаяся в изменении всех, каждой её ступени и уровня, открыли как особенности сложившегося состояния этого взаимодействия, так и потенциал, которым оно обладает.

Обнаружилось, что сложившаяся практика взаимодействия разных ступеней образования определяется *иерархическими* связями и отношениями (высшая школа «диктует» средней школе свои представления о качестве подготовки учащихся, и это «качество» равно поступлению в вуз); *экспансией* задач образования, решаемых в высшей школе, на «нижнюю» ступень образования (редукция задач *общего образования к подготовке* детей для поступления в вуз); распространением и *тотализацией* «вузовского» *способа обучения* в старшей ступени общеобразовательной школы [2].

Идеологически такая редукция задач общего образования к задачам высшей школы обосновывается организацией «непрерывного» образования. При этом непрерывность понимается как достижение *единообразия* задач и способа обучения на *разных* ступенях образования, как решение на *разных* ступенях образования, т.е. на *всех* ступенях, единственной задачи – подготовки кадров.

Критическая оценка сложившейся практики взаимодействия вузов и школ опирается на понимание того, что у *разных* ступеней образования *должны* быть *разные задачи* и содержание образования. Поскольку только в этом случае *переход* человека с одной ступени

на другую имеет для него *образовательный смысл* и представляется как *ступень его образования*.

Более того, необходимость различия задач и содержания образования на каждой из ступеней системы определяется и тем, что качество, целостность любой системы есть *эффект взаимодействия* разных её частей. Поэтому можно констатировать проблему несоответствия сложившейся практики взаимодействия отдельных ступеней системы образования задачам изменения качества этой системы.

Усиление критики сложившейся практики взаимодействия обусловлено процессом осуществления инноваций. Углубление этого процесса обнаруживает не только необходимость различения задач совершенствования образования на каждой ступени, но и необходимость решения задач, касающихся *каждой ступени образования, всех ступеней системы*.

Так, в настоящее время на *всех ступенях* образования решаются задачи перехода к компетентностному образованию, перехода на ФГОС нового поколения, задачи изменения системы оплаты труда и др. Можно сказать, что решаются задачи системных изменений, изменений системных оснований образования, поэтому взаимодействие его разных ступеней является ресурсом повышения качества образования. Отсюда необходимость изучения того, каким потенциалом и ресурсом обладает это взаимодействие для инновационного развития образования и повышения его качества.

При этом для определения потенциала взаимодействия вузов и школ особый интерес представляют не просто их отношения как *разных* ступеней образования, но то, какие отношения и связи *возникают между ними как участниками инноваций*, какие связи формируются между вузами и школами, когда они становятся влиятельными «игроками» в современном образовании.

В этой связи отмечу, что нами уже проводилось изучение взаимодействия инновационных школ с классическим университетом [3]. При этом было установлено, что полем взаимодействия выступает именно инновационное образование, поэтому такое взаимодействие локализовано (осуществляется отдельными представителями университета и в отдельных школах, факультативно). Что объясняет несогласованность интересов и ожиданий участников взаимодействия: классический университет рассматривает взаимодействие со школами как свою историческую миссию, а не задачу стратегического управления. Инновационные школы ожидают от университета поддержки и совместной работы прежде всего в решении задач инновационного развития образования [3].

В настоящее время задачи инновационного развития образования приобретают всё более практический характер, что предполагает согласование интересов вузов и школ в постановке такого рода задач и их решении. И для такого согласования, а значит, и повышения эффективности инноваций необходимо проявление и определение потенциала взаимодействия вузов и школ в решении задач инновационного развития образования, обоснование возможных эмпирических моделей взаимодействия на основе проявления этого потенциала.

#### **Методология и методы исследования потенциала взаимодействия**

Потенциал (potential) определяется как сила, мощь, возможность, но при этом существующая в скрытом виде и проявляющаяся только при определенных условиях. Рассмотрение потенциала означает изучение того, что *уже* порождено, но существует *еще* в неявном, скрытом виде. Для определения потенциала необходимо указать на его отношение и функцию к цели и результату [4. С. 428]. А учитывая скрытую природу потенциала, следует использовать разные уровни анализа. Значит, когда речь идет о потенциале взаимодействия вузов и школ, следует открыть такие его возможности, которые только еще создаются, формируются, но при определенных условиях могут стать *ресурсом* повышения качества образования и условием системных изменений образования, изменения конфигурации всей организации образования.

При решении поставленной задачи исследования используются методология и методы гуманитарного исследования, разрабатываемые нами для изучения образовательных инноваций и управления инновациями [5, 6]. Содержание исследования в этой методологии определяется реконструкцией инновационного опыта (в нашем случае опыта взаимодействия) и включает изучение *прецедентов опыта взаимодействия* вузов и школ; проявление, порождение *феномена его смысла и эффектов*; выявление *эмпирических признаков* взаимодействия, обобщение, типизацию этих эмпирических признаков и установление эмпирических зависимостей; обоснование *потенциала* взаимодействия на основе выделенных его эмпирических признаков, зависимостей и эффектов. Тем самым использование методологии и методики гуманитарного исследования инноваций представляет собой ряд шагов по определению потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и усилению эффективности образовательных инноваций. Что и является основанием для построения возможных эмпирических моделей взаимодействия.

#### **Содержание исследования потенциала взаимодействия**

Анализ прецедентов взаимодействия вузов и школ, проведённый в рамках реализации проекта («Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона») показал

разнообразие как направлений, так и субъектов взаимодействия. В исследовании, осуществляемом О.В. Горских и С.Г. Танцевой, было показано, что подавляющее большинство школ (а в городе это почти 90%) и каждый вуз в нашем регионе являются участниками взаимодействия. Направлений взаимодействия значительное количество, в т.ч. участие преподавателей вузов в проведении занятий, разные формы подготовки школьников к обучению в вузе, профориентация. Наиболее распространённым из этих направлений является организация вузами набора студентов, наименее – совместное участие в решении задач инновационного развития. Именно это направление, в силу его особой значимости для реформирования системы образования, вызывает наш особый исследовательский интерес. Нами были изучены прецеденты и феномен взаимодействия классического университета со школами-лабораториями инновационного образования НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

**Прецеденты взаимодействия в школах-лабораториях инновационного образования.** В нашем исследовании рассматриваются прецеденты и феномен взаимодействия университета (ТГУ) со школами («Эврика-развитие», «Школа Совместной деятельности» (школа № 49) г. Томска), «Северской гимназией» (школа № 77 г. Северска). Эти образовательные учреждения в 2006 г. получили статус школ-лабораторий инновационного образования НОЦ ТГУ, что, с одной стороны, означало признание и подтверждение их инновационного статуса, а с другой – принятие на себя обязательств по выполнению задач инновационного развития, повышения качества образования во взаимодействии с вузом через создание и использование потенциала этого взаимодействия.

Все названные школы имеют длительную инновационную историю, что подтверждается их многочисленными статусами муниципальных и федеральных экспериментальных площадок, неоднократными победами в конкурсах школ, внедряющих инновационные образовательные программы («Эврика-развитие» – 3 раза, «Школа Совместной деятельности» – 3 раза, «Сверская гимназия» – 2 раза), и победами в других конкурсах (в том числе в конкурсе «Школа Сколково» – «Эврика-развитие», конкурсе Росатома – «Северская гимназия»).

Характеризуя названные школы, можно отметить те черты «инновационности», которые присущи большинству школ в нашем регионе, внедряющих инновационные образовательные программы. Но также и черты, отличающие школы-лаборатории от других инновационных школ. Общими чертами можно считать работу школ по осуществлению инновационной деятельности, участие педагогов и управленцев в создании инновационных разработок, влияние этих разработок на организацию и повышение качества образования в учреждениях. В числе особенностей школ-лабораторий можно отметить следующие.

1. В каждой школе-лаборатории инновационного образования учёными и педагогами ведется многолетняя работа по созданию своей *концепции, представлений о качестве и организации образования*. Эта работа осуществляется *самими участниками иннова-*

ционной деятельности в учреждении (ученые, педагоги, администрация), что и обуславливает *устойчивость* инновационного развития, формирование *инновационной истории* каждой школы (15–20 лет), вовлеченность в инновационную деятельность подавляющего числа педагогов и управленцев образовательного учреждения. Так что можно говорить о *формировании инновационного, образовательного профиля каждой из данных школ-лабораторий*: создание условий для поддержки детских инициатив – образовательный профиль «Северской гимназии»; индивидуализация образовательной деятельности – профиль школы «Эврика-развитие»; формирование и использование образовательного содержания совместной деятельности для учебных (профессиональных) достижений детей и взрослых – профиль «Школы Совместной деятельности».

2. Особенностью инновационной деятельности в школах-лабораториях является не только ее проектное, но и *исследовательское содержание*: во взаимодействии учёных и педагогов в школах проводятся анализ и постановка проблем повышения качества образования, обобщение инновационного опыта, диагностика и экспертиза результатов инновационной работы по повышению качества образования. Отсюда публикации, книги, авторами которых являются не только ученые, но и педагоги, управленцы, работающие в названных школах. Даже повышение квалификации педагогов и представителей администрации в этих школах проводится как в области инновационного образования, так и в области *исследования инноваций*. Многие педагоги и управленцы этих школ являются постоянными участниками региональной Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций, обучаются в аспирантуре, защищают кандидатские и докторские диссертации.

3. Взаимодействие представителей вузов и школ обуславливает активное *влияние этих школ на среду*, формирование с их участием инновационных образовательных сетей: школы являются инициаторами и организаторами значимых образовательных событий регионального и федерального масштаба. Так, «Северская гимназия» проводит Карьерный молодежный форум, в котором участвуют представители разных школ и вузов региона; школа «Эврика-развитие» – один из организаторов Всероссийской тьюторской конференции, региональной олимпиады по развивающему обучению, Молодежной Ассамблеи с участием ТГУ, ТГПУ и ТУСУРа; «Школа Совместной деятельности» выступает одним из организаторов Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании», проведения на базе ТГУ региональной Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций.

4. Педагоги и управленцы школ-лабораторий являются как участниками, так и *организаторами* повышения квалификации в своих школах, в муниципалитете, в регионе. Во взаимодействии с учёными разрабатываются и предлагаются не только разные модули, обобщающие результаты инновационной деятельности в отдельной школе в программы ПК, осуществляемые другими субъектами (в т.ч. ТГУ, ТГПУ, РЦРО,

ТОИПКРО), но создаются и *свои программы ПК на материале и по результатам инновационной деятельности в школах*. Существенно, что на этих площадках предлагаются программы повышения квалификации именно в области инновационного образования и *управления инновациями*. При этом разработчики программ ПК в школах сами обучаются в ТГУ по программе подготовки экспертов, магистров по менеджменту, выступают экспертами в области управления образовательными инновациями (региональный и федеральный уровень).

Итак, отмеченные особенности организации инновационной деятельности в школах-лабораториях свидетельствуют о том, что содержание и достижения в инновационной деятельности обуславливаются взаимодействием с вузами. Эффекты этого взаимодействия проявляются и в оценке результатов деятельности названных образовательных учреждений не только по критериям успеваемости, «поступаемости» учащихся (высокие места в региональном рейтинге школ по выполнению учащимися образовательного минимума и результатам ЕГЭ; успешное поступление и обучение выпускников школ в вузы не только Томска, но и других городов России; участие и победы детей в разного рода конкурсах и олимпиадах), но анализом и оценкой качества образования в этих школах на основе реализации компетентностного подхода.

Характерно, что во всех названных школах результаты образования определяются и по компетенциям, которыми овладевают все участники инновационной и совместной деятельности: учащиеся, педагоги, управленцы. Речь идёт о компетенциях анализа ими совместной и собственной деятельности, компетенциях постановки целей и проектирования содержания образования, осуществления выбора и построения образовательного (профессионального) профиля своей деятельности.

Исследование качества образования в одной из анализируемых школ («Школа Совместной деятельности») по параметру развития инновационного потенциала личности (исследование проведено О.М. Краснорядцевой) показало, что у учащихся старших классов (10–11-й) выражены (уровень выше среднего) признаки психологической *готовности* к инновационной деятельности (высокий уровень у 91,5%, низкий у 8,5%); проявляется *открытость* миру и самому себе, *флексibilitätь*, готовность действовать в условиях *неопределённости*, *уверенность* в собственных силах; сформированы предпочтения в *выборе* направлений самореализации, проявленные учащимися в генерации ими инновационных форм поведения. Результаты, полученные по оценке инновационного потенциала учащихся старших классов в названной школе, коррелируют с оценкой инновационного потенциала учителей школы: среди них практически отсутствуют респонденты с низким уровнем выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности, основная часть учителей (82%) характеризуется выраженной общей психологической готовностью к инновационной деятельности. У 90% респондентов отмечается достаточно высокий уровень предпочтения деятельности, требующей инициативности, что свидетельствует об их

ориентации на применение инновационных образовательных технологий. И хотя готовность к переменам демонстрируют чуть более половины испытуемых (54,5%), но 73% респондентов отличаются выраженной инициативностью.

### **Аналитический комментарий: феномен и потенциал взаимодействия классического университета со школами в решении задач инновационного образования**

Взаимодействие школ-лабораторий осуществляется не только с ТГУ, но и с другими вузами. Однако обращают на себя внимание особые отношения, связь данных школ именно с классическим университетом, ТГУ. Эта связь характеризуется тем, что:

– *фактом своего рождения* названные школы обязаны представителям ТГУ (выпускники, ученые, преподаватели входили в состав групп, создававших школы или проект их инновационного развития);

– *в составе управленческих команд* в этих школах и в настоящее время значительное число (до 70%) выпускников и преподавателей ТГУ (научное руководство, руководство проектными, исследовательскими группами);

– организация и проведение совместных *исследований* педагогами и учёными ТГУ занимает в этих школах важное место при решении задач проектирования и оценки качества образования.

Другими словами, инновационные школы, ставшие школами-лабораториями, оказываются связаны с классическим университетом «родовой» связью: они не только появляются, рождаются во взаимодействии педагогов школ и представителей университета, но и осуществляют инновации в совместной деятельности, во взаимодействии.

Именно эта связь во многом определяет и объясняет результаты их деятельности по повышению качества образования. При этом взаимодействие важно для повышения качества образования не только в школах, но и в вузе.

Вовлечённость учёных в инновационную деятельность школ, взаимодействие со школами обусловили появление в ТГУ нового научного направления «Методология и методы гуманитарного исследования образовательных инноваций», организацию и проведение учёными и педагогами, управленцами из школ совместных исследований в области инновационного образования.

Педагоги и управленцы школ участвуют в реализации ряда масштабных проектов по развитию образования, осуществляемых в ТГУ. Учёные ТГУ, педагоги школ вместе создали региональную Школу гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций. В результате совместной работы проведены исследования, опубликованы статьи и монографии. Преподаватели ТГУ, реконструируя свой опыт работы в инновационных школах, создают новые учебные курсы по методике преподавания в школе, по управлению инновациями в образовании. Педагоги и представители администрации школ-лабораторий участвуют в проведении курсов повышения квалификации и для преподавателей университета, участвуют в разработке и реализации магистерских программ (в частности, программы «Управление социальными и образовательными инновациями»).

В целом изучение взаимодействия университета и школ в области инновационного образования позволяет проявить не только феномен, но и потенциал такого взаимодействия. Речь идёт о потенциале созидания, создания учёными и педагогами школ таких *инновационных разработок*, реализация которых в деятельности образовательных учреждений повышает качество образования на каждой из ступеней системы. Потенциал взаимодействия вузов и школ обуславливается постановкой и решением задач инновационного развития образования инициативными группами. Эти инициативные группы формируются представителями разных образовательных учреждений, поэтому в их деятельности преодолеваются границы образовательного учреждения в организации образования, используется созидательная деятельность в образовании.

В сущности, речь идёт о потенциале взаимодействия вузов и школ для появления и становления в образовании инновационных общностей, образовательных сообществ. Их появление обуславливает *самоорганизацию, саморазвитие* системы образования за счёт перехода инновационных общностей в сообщества участников инновационного образования, их участия в управлении инновационным образованием. При этом возникает *структурная трансформация* системы образования, появляются такие формы организации образования (например, школа-лаборатория), основной задачей которых выступает инновационное развитие образования и при создании которых происходит интеграция ресурсов разных ступеней системы образования. Потенциал взаимодействия характеризуется созданием новых научных направлений и фундаментальных исследований в области *инновационного образования*, что также влияет на повышение его качества.

**Аналитическое обобщение: эмпирические модели взаимодействия вузов и школ и их потенциал для повышения качества образования**

### **Аналитическое обобщение: эмпирические модели взаимодействия вузов и школ и их потенциал для повышения качества образования**

Обобщая представление о потенциале взаимодействия вузов и школ и констатируя, что наибольшим потенциалом это взаимодействие обладает в области инновационного образования, отметим, что речь идёт не только о «помощи» вузов школам, но и о создании такого потенциала, который влияет на изменение качества всей системы образования, в том числе и системы образования в вузе.

Потенциал взаимодействия создаёт условия для изменения фундаментальных оснований как в организации образования на каждой ступени, так и всей системы образования.

Характеризуя состояние современного Университета в работе с «говорящим» названием «Университет в руинах», Б. Ридингс считает, что его сложившаяся организация вообще исчерпала свое историческое значение. Автор монографии уточняет, что речь идет об изменении исторической роли университета: «роли изготовителя, защитника и распространителя национальной

культуры» [7. С. 24]. Критике подвергается сама идея Университета, сформировавшаяся в эпоху Просвещения, идея, которая выражалась в утверждении, что «знание делает людей свободными». Но теперь «великий нарратив Университета, вращающийся вокруг производства либерального рассудочного субъекта, больше нам недоступен...» [7. С. 31]. Университет, выполнявший ранее «функцию укрепления, распространения национальной культуры» [7. С. 27], в ситуации глобализации утрачивает роль «организационного центра», так как утрачивается идея национальной культуры, выступавшая объектом, истоком и целью гуманитарных наук» в Университете [7. С. 32]. Так что в настоящее время Университет находится в поиске своей идентичности, самоосознания, в процессе становления.

По поводу обозначенных тезисов и радикализма позиции Б. Ридинга можно, конечно, возражать. Однако бесспорным является кризис исторической и культурологической миссии Университета, который выражается в настоящее время в трансформации его институциональной функции, «размывании» социальной роли и организации Университета [7. С. 22]. Актуализируются задачи исследования, формирования нового дискурса Университета [8], ответственности Университета за создание и практикование новых образовательных стратегий [9]. В этой связи речь идёт о новых моделях его взаимодействия с другими ступенями образования, в том числе со школами (или прежде всего со школами).

Университет, как бы ни трансформировались его задачи и организация образования, не может отказаться от своей культурологической миссии – идеологического и организационного центра системы образования. Но наше исследование показывает, что переосмысление Университетом себя, своей исторической роли в образовании обуславливается не только вызовами среды, но и тем, каким будет его участие во взаимодействии с другими ступенями и субъектами системы образования.

Можно утверждать, что именно взаимодействие Университета со школами в решении задач инновационного развития обладает потенциалом определения своей идентичности не только Университетом, но и каждой из взаимодействующих сторон.

Особое значение для создания такого потенциала имеет совместная деятельность по решению задач инновационного развития образования. Однако в сложившейся практике взаимодействия вузов и школ использование такой модели взаимодействия весьма ограничено.

Обобщая данные проведённых нами исследований, можно охарактеризовать разные эмпирические модели взаимодействия вуз – школа:

– «случайные связи» («россыпь»): во взаимодействии участвует большое количество разных образовательных учреждений. Такое взаимодействие возникает «по случаю», ситуативно, основывается преимущественно на личных контактах и характеризуется прагматической ориентацией – повышением результатов ЕГЭ, увеличение количества учащихся, поступающих в вузы, «рекрутинг» абитуриентов;

– «использование друг друга» для решения каждым своих задач: взаимодействие фокусируется на решении задачи успешного поступления учащихся в вузы (шко-

лы) и «набора» абитуриентов (вуз). Поэтому школы стремятся завязать отношения с *престижными вузами* (специальностями), создают *профильные* классы, что обеспечивает им не только высокий процент «поступаемости», но и *репутацию учреждения с высоким качеством образования*. Вузы получают «дань» хорошо подготовленными абитуриентами и *реноме образовательного учреждения*, принимающего абитуриентов с высоким баллом ЕГЭ;

– «поглощение» вузом школы: взаимодействие определяется редукцией разных задач общего образования к задаче подготовки и успешного обучения учащихся в вузе. Такая модель, хотя сильно выражена во взаимодействии вузов и старшей ступени школы или в создании отдельных, самостоятельных образовательных учреждений *при вузах* (лицеи, гимназии), влияет на все ступени образования;

– «совместное производство» инновационных разработок, обеспечивающее повышение качества образования, создание новых образовательных услуг и *становление образования как области инновационного развития*. В таком взаимодействии ставятся общие для школы и вуза задачи повышения качества образования, проектируются, апробируются разные модели организации образования, создаются и внедряются инновационные разработки, обеспечивающие повышение качества;

– «образовательное сообщество» как субъект управления образованием в Открытом образовательном пространстве. Феномен школ-лабораторий показывает, что при постановке задач повышения качества образования в совместной деятельности *представителей* разных уровней и учреждений образования не только создаются разработки, повышающие качество образования, но создаются субъекты (группы, команды), инновационные общности, *сообщества*, обладающие потенциалом изменения качества образования, преодоления учрежденческих границ, «эгоизма» образовательных учреждений в управлении образованием.

Представленные эмпирические модели взаимодействия обладают разным потенциалом в повышении качества образования. При этом очевидно, что наиболее распространёнными в настоящее время являются модели «случайных связей», «использования», «поглощения», а наименее – модели «совместного производства» и «образовательного сообщества» (обладающие наибольшим потенциалом). Для повышения качества образования как в школах, так и в университете необходимо не только различение возможностей и функций разных моделей, но и расширение пространства использования моделей «совместного производства» и образовательного сообщества.

Однако следует учитывать, что каждая из обозначенных моделей выполняет свою функцию во взаимодействии, поэтому речь не идёт о вытеснении одних моделей другими. Важно не вытеснение, а изменение их *соотношения* в практике взаимодействия вузов и школ и усиление влияния тех моделей, которые обладают наиболее сильным потенциалом.

При обсуждении потенциала взаимодействия вузов и школ в решении задач инновационного развития образования следует особенно выделить наиме-

нее распространённую модель «образовательное сообщество».

Взаимодействие в этой модели выражается в сильных синергетических эффектах, которые не присущи какой-либо одной из взаимодействующих сторон, а являются именно эффектами взаимодействия, порождаются им [10].

Речь идёт о том, что во взаимодействии представителей разных ступеней образования рождается новый субъект управления образованием – образовательное сообщество – и происходит «очеловечивание» задач инновационного развития образования:

– создаётся потенциал *преодоления* человеческого дефицита современного образования: во взаимодейст-

вии представителей вузов и школ создаётся антропологический потенциал образования, т.е. потенциал осмысленного участия и «личного присутствия» человека в организации образования, и преодолевается антропологический дефицит;

– *гуманитарный потенциал*, т.е. потенциал влияния сообществ на организацию образования и проявление коммуникативной природы образования как совместной деятельности – преодоление дефицита гуманитарности;

– потенциал самоорганизации и синергизма, т.е. выделение взаимодействия, совместности как предмета образования и условия изменения его качества – преодоление дефицита самоорганизации в системе образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия* / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 302 с.
2. *Прокументова Г.Н.* Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования // *Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф.* Минск : Изд. центр БГУ, 2011. С. 203–210.
3. *Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования)* / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Том. гос. ун-т, 2008. 262 с.
4. *Большая Советская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1975. Т. 20.
5. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1* : Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 484 с.
6. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2* : Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Том. гос. ун-т, 2009. 448 с.
7. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбуа ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2009. 248 с.
8. *Дискурс университета* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования ; под ред. А.А. Полонникова. Минск : Изд. центр БГУ, 2011. 279 с.
9. *Гусаковский М.А.* Качество университетского образования // *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе* / под ред. М.А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2004. С. 174–181.
10. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования.* М. : Прогресс-Традиция, 2007.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 5 марта 2012 г.