

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Университетские педагогические чтения

**Потенциал концепции исследования
и управления образовательными инновациями
Г.Н. Прокументовой в решении задач
развития образования**

Ответственный редактор С.И. Поздеева

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2017

УДК 373+378
ББК 74.2+74.48
П64

Серия основана в 2017 г.

Редакционная коллегия серии:
А.О. Зоткин, О.Н. Калачикова, И.Ю. Малкова,
С.И. Поздеева, А.А. Полонников, Е.А. Суханова

П64 Потенциал концепции исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прозументовой в решении задач развития образования / отв. ред. С.И. Поздеева. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 154 с. (Университетские педагогические чтения)
ISBN 978-5-94621-647-0
ISBN 978-5-94621-648-7 (отд. кн.)

Коллективная монография подготовлена по материалам Первых университетских педагогических чтений, посвященных памяти Г.Н. Прозументовой, которые состоялись в ноябре 2016 г. В представленных материалах обсуждается проблематика исследования и управления образовательными инновациями в общем, дополнительном и высшем образовании. Авторы монографии – преподаватели высшей школы, школьные педагоги, педагоги системы дополнительного образования – являются последователями концепции педагогики совместной деятельности и методологии гуманитарного исследования, разработанных Г.Н. Прозументовой.

Для педагогов и управленцев, магистрантов, аспирантов и докторантов, преподавателей, учителей и всех, кто интересуется проблематикой образовательных инноваций.

УДК 373+378
ББК 74.2+74.48

ISBN 978-5-94621-647-0
ISBN 978-5-94621-648-7 (отд. кн.)

© Томский государственный университет, 2017
© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Раздел 1. ГУМАНИТАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ	8
<i>Прозументова Г.Н.</i> Методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций (выступление на методологическом семинаре в ТГУ)	8
<i>Полонников А.А.</i> Актуальное образование (опыт педагогической эссеистики)	29
Раздел 2. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ ...	49
<i>Никитина Л.А.</i> Построение предмета и содержания методической подготовки будущего учителя – образовательная инновация исследователя	49
<i>Волкова Н.В.</i> Влияние образовательных событий на становление педагогической деятельности: концептуальные основания	59
<i>Корчалова Н.Д.</i> К вопросу об образовании мест личного присутствия в контексте визуального образовательного события	66
<i>Асютина О.Н., Кормышева М.В.</i> Совместная деятельность как вид компетентностных проб студентов в процессе освоения основной образовательной программы	77
Раздел 3. ПРАКТИКА ШКОЛЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ ...	81
<i>Поздеева С.И.</i> Практика Школы совместной деятельности как образовательная инновация: изменение содержания и результатов образования	81
<i>Колпаков С.Н.</i> Распредмечивание учебного материала и опредмечивание понимания как место личного присутствия школьного учителя	88
<i>Путинцева Е.Б.</i> Наставничество как методическое сопровождение молодых и новых учителей в Школе совместной деятельности	99

<i>Сорокова Л.А.</i> Организация совместной деятельности жителей микрорайона, педагогов и учащихся Школы как способ формирования местного сообщества	106
Раздел 4. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	120
<i>Борисанова Д.А.</i> Эффекты сетевого взаимодействия в реализации городской образовательной программы «Формула творчества»	120
<i>Борисанова Н.В.</i> Образовательный потенциал взаимодействия организации дополнительного образования детей со стейкхолдерами для повышения качества образования	138

ПРЕДИСЛОВИЕ

12 ноября 2016 г. в ТГУ состоялись первые педагогические чтения, посвященные памяти замечательного ученого Галины Николаевны Прозументовой (17 ноября 2016 г. ей исполнилось бы 70 лет). Данное событие запомнилось прежде всего необыкновенной эмоциональной атмосферой с нотками светлой грусти, где люди говорили о том, кем для них являлась Галина Николаевна. В центре внимания присутствующих была новая книга Г.Н. Прозументовой «Образовательные инновации: феномен “личного присутствия” и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования)», которую можно назвать ее научно-педагогическим завещанием всем тем, кто интересуется инновационным развитием образования и стремится реально в нем участвовать.

Для нас имя Галины Николаевны Прозументовой связано, прежде всего, с концепцией педагогики совместной деятельности и школы, в которой эта концепция реализуется (МБОУ СОШ № 49 г. Томска). Уверены, что если бы в жизни Галины Николаевны не было Школы совместной деятельности, которой она не только руководила почти 25 лет, но появление которой инициировала, то не было бы этой замечательной книги. Для автора Школа – это место ее личного присутствия, место профессионально-личностных проб, рождения и реализации образовательных инноваций вместе с командой единомышленников. Не каждый человек может гордиться тем, что он создал школу. Галина Николаевна не просто создала новую Школу, но и реализовала концепцию нового типа общеобразовательной школы, в которой предметом образования становится совместная деятельность педагогов и детей, а средством организации этого предмета – образовательные инновации как личные субъектные действия педагогов по созданию новой образовательной практики. Галина Николаевна утверждала, что совместность не может быть добавлением к образованию: никак-

го другого образования, кроме как образования в совместной деятельности, просто не бывает; образовательная практика – это практика взаимоотношений, соорганизации взрослых и детей в школе.

В истории жизни нашей Школы был эпизод, который показал, что ведущие психологи, занимающиеся совместной деятельностью, не приняли наш педагогический взгляд на совместность. В 2002 г. в Томск приезжали научные сотрудники Психологического института РАО Г.А. Цукерман, Е.Г. Юдина, Г.М. Улановская, которые посетили школу «Эврика-развитие» и нашу школу в рамках изучения инновационного опыта лучших начальных школ России. Предполагалось, что потом будет издана книга с описанием этого опыта. В течение двух дней гости посещали наши уроки и внеурочные занятия, обсуждали их, задавали очень много вопросов – было видно, что наш опыт им очень интересен. Каково же было наше удивление, когда в опубликованной книге... о нас не было сказано ни слова. Единственное, чего мы «удостоились», – короткой справки о Школе в подстрочнике. Галина Николаевна тогда сказала: «Они ревностно отнеслись к тому, что мы делаем с совместной деятельностью и не захотели доносить до широкой общественности другой взгляд, отличающийся от их психологической концепции».

Представленные в сборнике материалы – яркое подтверждение того, что концепция совместной деятельности не только живет, но и по-прежнему интересна и значима как для исследователей, так и для педагогов-практиков, выступивших с докладами и сообщениями на чтениях. Открывает материалы педагогических чтений раздел с докладом Г.Н. Прозументовой на методологическом семинаре в ТГУ (научная редакция А.А. Полонникова) и статьей А.А. Полонникова, которую можно трактовать как аналитический комментарий к докладу. Мы предполагаем и дальше в материалах педагогических чтений представлять не опубликованные ранее тексты Галины Николаевны (доклады, выступления), чтобы у каждого читателя была возможность приобщиться к ее наследию и вновь услышать ее голос. Во втором разделе сосредоточены статьи с описанием образовательной практики вузов: организация мето-

дической подготовки как образовательной инновации, влияние образовательных событий на становление предмета педагогической деятельности, создание мест личного присутствия на учебном занятии средствами визуализации, совместная деятельность как компетентностная проба в режиме практики студентов. В третьем разделе собраны тексты с описанием образовательной практики Школы совместной деятельности, из которых видно, как используется ресурс образовательных инноваций в реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО, как организовано сопровождение молодых педагогов в школе, как инновационная школа становится центром местного сообщества. В четвертом разделе представлены статьи с описанием того, как используется ресурс совместной деятельности в организации дополнительного образования детей.

Большинство авторов – это люди, которые хорошо знали Галину Николаевну и работали вместе с ней. Надеемся, что в дальнейшем этот список пополнится людьми, которые познакомятся с ней заочно и будут проводить гуманитарные исследования в области образовательных инноваций на самых разных уровнях образования и в самых разных его сферах.

Раздел 1. ГУМАНИТАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Г.Н. Прокументова

Методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций (выступление на методологическом семинаре в ТГУ)

Обсуждаемая сегодня проблематика неоднозначна. Начну с небольшой преамбулы. Изменения в образовании всегда проходили под лозунгом «Все для человека, все во имя человека». И тем самым декларировалась гуманистическая установка, согласно которой все, что происходит в образовании, все, ради чего оно существует, связано с утверждением человеческого. В этой установке заложено скрытое противоречие, обусловленное тем, что базовым субъектом организации процесса образования является государство. А государство, как считал П. Щедровицкий, ни в чем, кроме формирования кадров, не заинтересовано. А поэтому установка на утверждение человеческого с самого начала должна подвергаться критическому осмыслению – так ли все обстоит на самом деле?

Сам способ организации государством образования – это, по определению, закрытая система, в то время как образование по своей сути требует открытости и заинтересованности самого человека.

Не менее значим для современной трактовки образования антропологический контекст. В той литературе, с которой я знакома, все эти три понятия – гуманизм, гуманитарность, антропология даны через запятую. Когда мы более чем 10 лет назад занялись исследованиями образовательных инноваций, у нас возник вопрос о различении этих понятий. Выяснилось, что ряд исследователей, в

частности Плеснер¹, говоря об антропологии, не просто фокусируют внимание на человеке! В утверждаемом данным подходом понимании антропологию интересует способность человека к выходу за свои пределы. И этот момент часто остается не понятным. Ведь если все, что делается в образовании, делается во имя человека, то на самом деле мы накапливаем антропологический дефицит образования, а не решаем антропологические задачи.

В нашем подходе антропологический контекст с самого начала был связан со способностью человека к трансцендированию, его выходу за пределы повседневного функционирования. Позже к этому пониманию антропологии добавился, благодаря работе А.П. Огурцова и В.В. Платонова², контекст самопонимания, становления, образования человеком самого себя.

И наконец, еще один важный контекст. Он является производным от исследований К. Гирца³, в которых антропологические основания образования соотнобразуются с определенным характером человеческой деятельности. Речь идет об осмыслении мира и придании (миру и самому себе) смысла.

В нашем подходе трактовка образования вбирает в себя следующие значения: способность выхода человека за свои пределы, способность к самообразованию и способность к осмыслению своего положения в мире.

Вопрос: *Галина Николаевна, а как соотносятся эти значения, как противоположные?*

Г.Н.: Пока я не выстраивала их относительно друг друга. Тогда получается, что антропологический контекст образования – это организация образования. Антропологический контекст организа-

¹ Гельмут Плеснер (1892–1985) – немецкий философ, пытавшийся обосновать философскую антропологию в качестве самостоятельной философской дисциплины.

² Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.

³ Клиффорд Гирц (1926–2006) – американский антрополог и социолог, основатель интерпретативной антропологии, занимающейся изучением различных культур и влиянием концепции культуры на концепцию человека. Г.Н. Прозументова апеллирует к его работе «Интерпретация культур».

ции образования оказывается связанным с возможностью и необходимостью человека участвовать в смыслообразовании. Качество образования теперь определяется тем, что человек устанавливает цели своего образования, становится его участником. Но как это возможно? При этом в организации образования важны встречи не только с внешним миром – изучение предметов, например, математики или физики, но встречи с самим собой: самопонимание, самоактуализация, самооткрытие. Важны и действия человека по созданию ценностей. Живых и преходящих... Не встреча человека с непреходящими ценностями, но его участие в создании преходящих ценностей. Соответствующих контексту его жизни и конкретной жизненной ситуации.

И последнее. Этот контекст связан с работами М.К. Мамардашвили¹. Образование человека зависит от возможности его участвовать в образовании норм и правил той жизни, которыми он живет. Если ему даются нормы и правила как общие значения, как значения, уже получившие культурное оправдание, культурное обоснование, это порождает клаустрофобию человеческой души. Человек бьется, пытается открывать ценности, а ему преподносят готовые нормы и правила. Мамардашвили указывает на то, что норм и правил нет, они существуют только в момент их образования, в момент их создания самим человеком.

В заключение своего вступления я бы хотела сказать несколько слов об антропологическом дефиците образования. Если в организации образования не предоставляется возможности для всего того, о чем шла речь выше, то происходит аннексия прав человека, поражение его в правах. Он должен усваивать те нормы и те пра-

¹ См., например, Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте. Психологическая топология пути: «Ведь что такое воспитание в общепринятом смысле: овладение нормами и правилами (не вами “созданными”) для обуздания своих переживаний и преодоления хаоса души. А по Прусту, нельзя воспитать себя нормами и правилами. И то, что в этом “странном воспитании чувств”, по Прусту, Флоберу, отсутствуют нормы и правила, говорит о том, что мы ж и в ы е: раз способны создать усилием мысли своё! Потому что во всём остальном, что мы знаем по правилам и нормам, – мы мертвы. А ощущение себя ж и в ы м и – это и есть СОЗНАНИЕ. В отличие от ЗНАНИЯ. Теперь подумайте о нашей системе образования! А?».

вила, которые ему заданы! А это и есть нарушение прав на самообразование.

Кроме этого не секрет, что в содержании образования доминируют рассудочные формы. В преподавании доминирует объяснение. А это значит, что вытеснено понимание! Но ведь через понимание человек пробивается к самому себе и себя презентует в мире. И в этом смысле, через объяснение, оказывается вытесненным личное понимание. А сами жесткие формы организации образования не поддаются влиянию человека. Есть расписание, есть последовательность занятий, есть определенный набор предметов. Это что такое? Это и есть жесткая форма организации процесса образования, на которую человек не в состоянии оказывать какое-то влияние. Он вынужден либо адаптироваться, либо противостоять. С этой точки зрения антропологический контекст возникает за счет противостояния и разрушения, т.е. отношение человека с формой образования реализуется как борьба и противостояние. И это, конечно, очень опасная вещь для формирования личности.

Получается, что преодоление антропологического дефицита оказывается связанным с созданием не статичного человека; пользуясь метафорой Хайдеггера, не статичного присутствия человека в своей жизни, в образовании. По Хайдеггеру, для человека есть два способа существования: присутствия личного и присутствия в общем. «Но многие люди, – говорит Хайдеггер, – не присутствуют в своей жизни лично. Они живут, они по течению жизни...». Как у Бергсона: «Жизнь, как течение», жизнь как повседневность. Нет зоны личного влияния. Антропологический контекст связан тогда с созданием мест личного присутствия.

Для обозначения мест личного присутствия может быть использовано популярное сегодня в гуманитарной литературе понятие образовательной реальности. Создание мест личного присутствия можно трактовать как создание образовательной реальности человека, как образовательную инновацию. Последняя возникает только через преодоление повседневности, выход за ее пределы, преодоление ее границ, т.е. образовательная реальность конструи-

руется через преодоление обыденного, отказ от него, выход в предельные ситуации.

Образовательная реальность соотнобразуется с такими действиями, как конструирование, проектирование. Это позитивная установка, а не негация. Антропологический контекст связан как с преодолением повседневности, нарушением ее границ, так и с возможностью конструирования и проектирования новой смысловой реальности. Вот здесь мы сразу же попадаем в сложнейшее противоречие. Противоречие, заключающееся в том, что образование предстает не просто как трансляция знания (у нас сегодня все организовано именно так), а как взаимодействие разных субъектов. Сущность образования оказывается связанной с совместной деятельностью, с коммуникацией. И, наконец, развитие образования, инновации соотнобразуется с построением новых пространств для совместной деятельности и коммуникации. И объяснение здесь очень простое. Смысл не живет в человеке, смысл живет только между людьми. Вот и все!

Говоря об антропологическом контексте, мы со всем соглашаемся, все принимаем, но лишь до тех пор, пока не доходим до вот этой точки. Нам сложно согласиться с тем, что про образование человека нужно говорить только в парадигме коммуникации, в парадигме со-общения, в парадигме совместной деятельности и понимания того, что менять качество образования означает менять качество совместной деятельности, а не человека. Мне кажется, что это замечательный поворот в анализе образования, связанный с переходом к анализу коммуникации. А это одновременно означает, что анализировать мы должны другого субъекта образования. Я боюсь озвучить в этой аудитории страшную мысль, но для меня она абсолютно, так сказать, банальна – субъектами образования являются сообщества. Человек не является субъектом образования. Организация образования – это всегда коммуникация, это со-общение, это совместная деятельность. Реализация антропологического контекста в образовании означает то, что человек должен стать субъектом совместной деятельности, субъектом коммуникации, субъектом сообщества.

Теперь перейдём к гуманитарному контексту, так как сообщество, совместность, коммуникация – это проблематика не антропологии, это проблематика существования человеческих сообществ, проблематика гуманитарной организации образования. Здесь следует обратиться к вопросу о том, что такое гуманитарность.

Вопрос (И.И. Муравьева): *У меня два вопроса. Когда Вы говорите о смысле образования, Вы никак не затрагиваете предметное содержание. В этом смысле возникает впечатление: что родится, то и хорошо! Так ли это?*

Г.Н.: Я отвечу сразу. Да, в антропологическом контексте главное, чтобы родился, чтобы припал к какому-то источнику. В гуманитарном же контексте важно, как писал Жан-Люка Нанси, – это открытие человеком в совместной деятельности ее возможностей. Причем для образования себя. Вот так, пока.

Вопрос (И.И. Муравьева): *И второй вопрос. Он связан с тезисом о том, что все в образовании должно иметь для меня смысл. А как же культурное наследие, ценность энциклопедичности, которая является императивом для современного специалиста. Как с этим быть?*

Г.Н.: По отношению к культуре, да? Я обращаю ваше внимание и очень рекомендую книгу Клиффорда Гирца «Интерпретация культур». В ней содержится интересная мысль о том, что вхождение человека в культуру исключительно контекстуально. Существует абсолютная иллюзия того, что культура сама собой усваивается человеком. Нет, она, скорее, отчуждается! Но вот когда человек начинает задавать ей свои вопросы, свои вопросы к жизни и к окружению, то культура оказывается ему важной для объяснения того, что с ним происходит, для понимания того, как может быть выстроен мир. Услышьте, пожалуйста, в антропологическом контексте культура должна восприниматься контекстуально, т.е. для понимания того, что происходит с ним и окружающим миром. Мне кажется, что эта мысль у Клиффорда Гирца совершенно замечательна! Несение культуры – это путь в никуда. Ее не надо нести, а надо «употреблять», использовать для объяснения того, что про-

исходит здесь и сейчас. Тогда человек начнет относиться к культуре именно в антропологическом контексте. Есть ли еще вопросы?

Вопрос: *Если два человека принадлежат разным мирам, то, что они совместно могут сконструировать?*

Г.Н.: Гуманитарный контекст совместной деятельности мы обсуждаем не с точки зрения обмена мирами, а с точки зрения построения участниками разных миров общего. И это не означает, что мы складываем – то, чем вы владеете, и то, чем я владею. Это означает, что мы строим некоторое другое, общее и для меня и для тебя.

Вопрос: *Но для этого человек должен быть готов вести диалог.*

Г.Н.: Нет! Это к психологам на счет готовности. Готовность формируется в процессе деятельности. Мало ли к чему я готова?! Только когда мы начинаем строить диалог, тогда готовность появляется. Готовность для меня результат, а не предпосылка. Результат, который сформируется в процессе диалога.

Вопрос: *Если мы говорим о субъектах образования, то мы организуем среду, а субъекты в ней растут. Они самоопределяются относительно этих условий?*

Г.Н.: Чуть попозже я попытаюсь об этом сказать, и мне это кажется принципиально важным, поскольку в гуманитарном контексте нельзя организовывать совместность, будучи ее наблюдателем. Ты всегда выступаешь в роли участника, в роли самого заинтересованного лица, организатора. Возникает амбивалентность позиций: участие – организация, партнерство – посредничество. Ты не можешь оставаться руководителем и при этом серьезно надеяться на диалог. Это нереальная ситуация! Если тебя самого здесь абсолютно ничего не интересует, если ты не строишь, а учишь конструировать и строить. Так ничего не получится! Это не что иное, как администрирование, руководство в самом плохом смысле этого слова. Только мое личное участие и погружение в гущу событий.

Вопрос (С.А. Богомаз): *Если участники совместной деятельности что-то конструируют, кто все-таки является носителем человеческого капитала? Ребенок в этом совместном конструировании свободен? Он имеет право выходить за пределы этого конструктора?*

Г.Н.: В совместной деятельности всегда есть определенные ограничения, которые мы же и создаем. К тому же надо говорить и о социальном человеческом капитале, который выявляется в совместной деятельности. Человеческий капитал в гуманитарном залоге опосредован социальным капиталом, т.е. тем, в чем я участвую, тем, что мы вместе с вами сформировали – нормы, знания, формы. Все это является нашим общим капиталом, социальным капиталом. Я им владею так же, как и вы владеете. Человеческий капитал реализуется через употребление, опосредованное социальным капиталом.

Вопрос (С.А. Богомаз): *Не теряется ли при этом элемент свободы? Смогу ли я распоряжаться этим капиталом как учащийся, как ученик?*

Г.Н.: Абсолютно! Дерзайте!

Вопрос (О.Н. Калачикова): *Если мы допускаем мысль о том, что в образовании накопился антропологический дефицит, гуманитарный дефицит, а у человека не было опыта участия в смысловой коммуникации, тогда на преодоление этого дефицита вся жизнь и уходит.*

Г.Н.: Ну и что? Зато прекрасная жизнь!

Вопрос (О.Н. Калачикова): *Человек так и пребывает в повседневности?*

Г.Н.: Преодоление антропологического дефицита – это глобальная задача! Я же ее сужаю до локальной цели – создания мест личного присутствия. И это уже не глобальная рамка преодоления вообще антропологического дефицита в образовании. На это нашей с вами жизни не хватит!

Реплика (О.Н. Калачикова): *Своего дефицита.*

Г.Н.: Почему это? Когда я говорю о дефиците, то я говорю о дефиците образования, а не о своем дефиците. О дефиците, накопленном в образовании, который не дает человеку прорваться к самому себе. Я не отождествляю человека, организацию и образование. В жизни каждого человека возникают другие места, помимо социальной организации образования, и в этих местах происходят разные встречи, открываются возможности самообразования. Этот

опыт может переноситься, и он очень часто переносится и на институционально-организованное образование. Поэтому я как раз очень оптимистично смотрю на это дело!

Теперь я хочу сделать *три коротких различения*, возможно, они кого-то заинтересуют. Первое различие – понятие субъекта, который в нашем подходе трактуется как коллективный субъект, общество как субъект. В психологии эта категория достаточно подробно рассмотрена, и я не буду на этом останавливаться. Отмечу лишь, что в психологии субъект – это определенная позиция, (прошу обратить на это внимание), а не человек. При этом она характеризуется тем (на этом в свое время заострила внимание Галина Ивановна Петрова), что посредством неё происходит покорение мира. Субъектная позиция – это всегда довольно жесткая экспансивная позиция. Поэтому не случайно в связи с инновациями активизировалась и сама тематика субъектности. Как инноватор я покоряю, изменяю, конструирую, заставляю мир жить в соответствии со своими схемами и видением. Этим отчасти я объясняю ту истерию лидерства, которую мы можем наблюдать сегодня в образовании. Многим кажется, что лидерская позиция – это то, что спасет образование, и они склонны закрывать глаза на то, что лидер – это очень опасная позиция как для окружающих, так и для самой личности. Это во многом разрушительная позиция. Но может быть, что тот, кто ляжет на спину, принесет больше счастья, чем тот, кто сносит все на своем пути. В этом я согласна с Галиной Ивановной. Но когда она говорит, что оживление человека должно произойти через возведение его к всеобщему, к всеобщей надвременной сущности, то здесь наши пути расходятся. Я думаю, что оживление человека может произойти, если мы дадим ему возможность менять свои коммуникации, совместную деятельность и допустим его, как говорит Нанси, к источнику. А истоки эти в совместной деятельности человека с другими. Субъектная позиция, взятая вне контекста коммуникации, опасна утверждением смысла покорения людей.

Наш подход делает акцент на сообществах, и эти сообщества являются смыслообразующими. Здесь намечается и наше отличие

от психологии. Психология ведь не отрицает того, что коммуникация является фактором, образующим личность. Однако в нашем подходе коммуникация и совместная деятельность рассматриваются не как один из факторов образования человека, а как системообразующее основание. На деле это означает что если вы хотите что-то понять о качестве образования – анализируйте тип коммуникации, анализируйте тип совместности! Все! Другие характеристики качества образования являются абсолютно приходящими! Но это в коммуникативной парадигме, во всех остальных все иначе! Посмотрим дальше.

Интересную трактовку различий естественных и гуманитарных наук дает Л.Н. Гумилев в той работе, где обсуждается термин «пассионарность»¹. Он считает, что деление наук на гуманитарные и естественнонаучные – абсолютно бессмысленное занятие, если мы имеем в виду, что одни изучают человека, а другие – нет. Потому что если мы говорим, что гуманитарные науки – это те, что изучают человека, – это означает, что гуманитарные науки это те, кто объектом изучения делает человека. Это парадоксальная вещь! И Гумилев говорит, что гуманитарными науками являются те (а это может быть и математика, и физика, и география), которые используют другой способ изучения человека. Человека с его свободной мыслью. И если в гуманитарных науках – филологии, лингвистике – человека превращают в объект изучения, то это не гуманитарные науки! Они никакого отношения к гуманитарности не имеют! Это лишь способ получения информации!

В нашем подходе главное то, что сам человек думает о себе и о мире, изучает его. Вот это является предметностью. Далее П. Рикер вслед за Гумилевым утверждает, что гуманитарные науки – это те, которые изучают не человека, а его волевые усилия по порождению событий. А у Гумилева мысль идет дальше. У него гуманитарность связана с пассионарными источниками. И не факт, что эти источники человек! Это скорее формы энергии, которые дей-

¹ Речь идет о книге Л.Н. Гумилева «Этногенез и биосфера земли» (М. : Айрис-Пресс, 2013. 560 с.).

ствуют в процессе развития. Хочу также обратить ваше внимание на работу Жан-Люка Нанси¹. Нанси пишет о том, что гуманитарные науки отвечают за преодоление нищеты спектакля. Красивая метафора! А главное, абсолютно правильная. Гуманитарные науки в его редакции отвечают даже не за изучение человека, а за то, как в человеческих практиках, в человеческой деятельности появляются новые смыслы сосуществования, СД людей, общности людей. Он говорит, что сосуществование наше часто бывает таким, что не отсылает ни к чему. То есть живут и живут люди! А гуманитарные науки создают смысловые связи и отвечают за преодоление нищеты спектакля, смысловое обогащение общественной жизни. Они порождают даже не человека, они порождают смыслы, новые формы образования человека и общностей. И добавляет к этому: главным источником образования смысла является СД. И именно припадание к этому истоку открывает человеку смысл существования отдельного человека и то, что мир не является его произведением, что мир представляет собой со-творчество. Обратите внимание на различие аспектов! В одном случае мир – произведение человека, результат его волевых усилий. В другом (Нанси) мир – со-творчество. Подчеркнем, со-творение! Нанси СО и ТВОРЕНИЕ. Тогда гуманитарное образование представляет собой такое образование, где в качестве субъекта рассматриваются общности. Это во-первых. Во-вторых, содержанием образования становится новый предмет – СД ее участников, смысл которой присваивают ее участники.

Хочу также обратиться к М. Веберу, заметившему, что если люди не берут контроль над собственной повседневностью, то никаких сообществ и никакого образовательного смысла не возникает. Образование – не стремление к великому, а контроль над порядком повседневности, собственными отношениями, собственной коммуникацией!

Процесс образования в гуманитарном контексте – это и процесс повышения уровня самоорганизации. Результат гуманитарного

¹ Нанси Ж.-Л. Непроизводимое сообщество / пер. с фр. Ж. Горбылевой, Е. Троицкого. М. : Водолей, 2009. 208 с.

образования – создание сообществ, способных управлять своим образованием, и создание мест личного присутствия. Из этого следует, что образовательные практики локальны, а также то, что их множество. Признаком гуманитарности является многообразие этих авторских практик, практик именных, которым люди присваивают названия мест личного присутствия. И результатом является обоснование частных, локальных артефактов нашей совместной деятельности как прецедентов культуры. Этим мы обосновываем, что наша практика, наша совместная деятельность, то, как она организуется, является артефактом культуры. Теперь мы можем перейти к обсуждению методологии гуманитарного исследования.

Вопрос: *Субъект, взятый как покоритель, выглядит односторонним. Потому что субъект – это еще и ответственность, и авторство. В связи с этим такой вопрос: что получается с индивидуальным субъектом в контексте ответственности и авторства?*

Г.Н.: Ну что получается? Я бы не индивидуальность субъекта брала, а индивидуальную позицию субъекта.

Реплика: *Конечно! Субъектная позиция человека.*

Г.Н.: Я отвечу. Если человеку дают возможность и у него появляется опыт и практика участия в совместной деятельности – опыт организации, опыт влияния, то формируется и ответственность. Если же такие возможности заблокированы и ничего не образуется, то никакой ответственности не может образовываться! Субъектной позиции, субъектной ответственности!

И этим я еще хочу сказать, что в нашем подходе к гуманитарному исследованию решается очень существенная проблема. В настоящее время в организации образования – в школьной и вузовской практике – проблематика субъекта стоит очень остро. В школе с ее естественными общностями субъекта практически нет! Там есть тетеньки, которые, если они не сумасшедшие, жалеют детей, пытаются их пригреть, погладить по голове, присмотреть за ними. Но в плане образования это является препятствием. Во-первых, здесь рождается агрессия – я погладила тебя по голове, а ты ею дернул, и в следующий раз я тебя по голове не поглажу!

Во-вторых, и в этом смысле Молчанов абсолютно прав, говоря о том, что в таких отношениях нет различия ТЫ и Я, а потому появляются агрессивные отношения, и даже у взрослых людей по отношению к маленьким. Эта естественная общность кажется такой милой до тех пор, пока мы не попадаем в ситуацию образования. Как только мы оказываемся в ситуации образования, все рушится! С ситуацией невозможно справиться. Образовательная общность не возникает!

Вопрос заключается в том, как из естественной общности сделать образовательное сообщество, в производстве отношений которого участвуют все, в том числе и дети! То, что происходит с человеком, очень сильно зависит от того, как он участвует в СД и коммуникации. А в гуманитарной парадигме принципиально с этим связаны! Хотя, разумеется, в разных парадигмах все это можно по-разному объяснять. Что же касается субъектной позиции, то я бы очень осторожно развела субъектную и авторскую позиции. Потому что субъект – это действительно покорение, это лидерство, но авторство... Впрочем, я не настаиваю и не хотела бы делать это предметом обсуждения. Я просто философствую.

Реплика: *Да, тянет на философию! Если рассматривать субъект, то он действительно в этой категории, а психотип – это совсем другое!*

Г.Н.: Возможно! Я опиралась на работы психологов: В.В. Знакова, К.А. Славской, С.Л. Рубинштейна. Субъект – это, прежде всего, позиция, проектная позиция по отношению к миру. Изменение, конструирование, влияние.

Вопрос (С.А. Богомаз): *Хотелось бы уточнить Вашу трактовку позиции субъекта. Можно быть субъектом деятельности, но деятельности организованной, но не быть автором! Современные французские социологи специально уходят от понятия субъекта и идут к понятию автора.*

Г.Н.: Кого вы имеете в виду? Когда говорю о субъектной позиции, я ведь основываюсь на французских исследованиях. Фуко, например, вводит понятие заботы о самом себе. И это уж точно не об авторстве! Может, это, действительно, стоит отдельно обсудить.

Заключительная часть моего вступления – это методология гуманитарного исследования. Различение между антропологическим и гуманитарным контекстами мне потребовалось для того, чтобы стало понятно, что методология гуманитарного исследования инноваций связана с созданием мест личного присутствия в образовании. В основу нашего исследования мы кладем положение о том, что только через создание мест личного присутствия, там, где человек выражен, где формируются понимаемые и создаваемые им нормы, меняется качество его образования. То есть качество образования человека нельзя рассматривать отдельно от того, какие места в образовании, в том числе и им, создаются. Для нас важно то, как он участвует в создании мест личного присутствия, как он может влиять на общность, как он может проектировать ее, конструировать, в какие формы взаимодействия вовлечен. И это определяюще для анализа качества образования?

Следующий момент гуманитарного исследования – это когда мы изучаем прецеденты опыта совместного действия, в результате которых появляются места самоорганизации, влияния на сложившиеся формы. Опыт прямого волевого совместного действия, того, как человек в этом опыте открывает смысл самообразования. С этим моментом связаны и методические решения. Речь идет прежде всего о прецедентном контекстном анализе, например кейс-стади, посредством которого исследуются действующие лица в местах их действия. И конечно же, методика феноменологического описания ситуаций, в которых происходят открытия смыслообразования и создания мест личного присутствия участниками образовательного взаимодействия. Обе эти методики описаны в одной из наших книг.

Методология нашего исследования предполагает изучение того как происходит становление образовательной реальности в повседневности, как в системах обыденных предписаний происходит их изменение, как трансформируются формы коммуникации и совместности. Вопрос трансформации, вопрос перепроектирования, переконструирования сложившихся форм для нас является принципиальным. С ним связаны две методики: реконструкции опыта и

типологизации признаков появления субъекта совместности и мест личного присутствия.

Последняя часть, к которой мы сейчас переходим, касается методологии гуманитарного исследования. Инновации исследуются нами: а) как прецедент; б) как феномен действия людей; в) как определенное явление, обладающее типологическими признаками. Такого рода подход позволяет нам рассматривать инновацию как топ, т.е. место в пространстве, занимаемое и среди других инноваций, и в образовании. Обобщая, я хочу сказать, что методология гуманитарного исследования предполагает внимание к внесистемным элементам, появляющимся по воле человека. Нужно быть внимательными к тем камням, которые отбросили строители, ибо эти камни могут оказаться краеугольными, т.е. теми, которые не укладываются в организацию. Потому что в этих элементах, как заметил Н. Луман¹, содержатся новые системные возможности.

Наши занятия методологией гуманитарного исследования напоминают собрание миниатюр. У нас накопилось очень много описаний волевого действия человека в образовании. В образовании и преодолеваются границы повседневности, и конструируется новая повседневность. Именно поэтому наше антропологическое исследование должно начинаться всякий раз сначала. Причем не от теории, а от феноменологического описания ситуаций, в которых произошло открытие человеком своего образования и самого себя. Это движение наоборот описывают А. Страусс и Дж. Корбин², говоря, что только так, через такое движение наоборот – не от теории к практике, а от ситуации к теории – создаются обоснованные теории. И предметом исследования здесь прежде всего является эмпирическая реальность создаваемая, образуемая и интерпретируемая человеком.

И последнее – о позиции исследователя. В обсуждаемом нами гуманитарном контексте не может быть человека-руководителя, он

¹ Н. Луман (1927–1998) – немецкий социолог.

² А. Страусс и Дж. Корбин – американские социологи, одни из создателей обоснованной теории.

все время является участником, посредником, партнером и т.д. Исследователь не может наблюдать издалека, не может просто фиксировать, он должен быть погружен в самую гущу событий, потому что только тогда он обеспечивает системе наблюдаемой и формируемой саморегуляцию. И еще о позиции исследователя. Находясь в гуще событий, он наблюдает только то, что создает сам, т.е. он не может не быть создателем. Исследователь одновременно и создатель. Он изучает места, создаваемые по его воле, придает им статус артефактов культуры. И это отдельная задача. Обосновать артефакт культуры как феномен, созданный в конкретном локальном месте.

При таком взгляде на систему образования под вопросом оказывается системный подход. Здесь мы переходим к пониманию образования в гуманитарной парадигме, к рассмотрению его как другой формы. Но это отдельная тема для разговора. Может быть, образование стоит обсуждать в терминах Н. Лумана, как открытую систему.

Вопрос: *Вы говорите, что анализируете ситуации, в которых преодолеваются границы повседневности. А кто определяет то, что повседневность преодолена?*

Г.Н.: Сам исследователь. Во-первых, я еще раз подчеркиваю, что на самом деле в гуманитарном исследовании отправной точкой является фигура исследователя как деятеля, который сам конструирует и сам исследует. Позиция исследователя в гуманитарном контексте – это позиция того, кто находится в гуще событий, кто и конструирует, и исследует. Это внешне не определяется! Только самим исследователем, который отчетен в том, что происходит!? Ему нужно исследовать, чтобы понять! Гуманитарный исследователь – тот, который организует образование, его и описывает.

Вопрос (С.А. Богомаз): *Галина Николаевна, каковы в Вашем подходе роль и место другого, иного? Ведь есть позиция исследователя, и всегда есть тот, кто делает иное, другое. И как в диалоге с другим и даже, может быть, с иным возникает убеждение в том, что сделал что-то, что за пределы выходит?*

Г.Н.: Вся проблема в том, чтобы обнаружить другого человека. В одной из наших книг описывалась ситуация, в которой педагоги,

я бы сказала, столкнулись с ребенком, с его реакцией. И для них это совершенно удивительная вещь. Вдруг они его начинают замечать! Это ситуации открытия другого. Оказалось, что можно прожить в педагогической деятельности и 20, и 30 лет и не увидеть ребенка! Когда педагог наткнулся на ребенка, он и начинается как педагог! Но вот у 80% педагогов этого никогда не случается. Им не везет с этим.

Вопрос (Е.Ю. Погудина): *Мне кажется, что в Вашем сообщении есть явное противоречие. Вот Вы сказали, что исследователь сам определяет границы повседневности. В то же время говорится, что субъектом является сообщество. Как это совместить?*

Г.Н.: Я сошлюсь на Н. Лумана, который, анализируя социальные системы, говорит, что социальные системы – это коммуникации. И тип коммуникаций, сущность коммуникаций определяет тип социальных систем и жизнь людей. И еще он говорит о том, что система исследует сама себя, она самореферентна. Рассмотрим это на примере. Когда я много лет работала в школе, у меня иногда возникало ощущение, что я уже все знаю. Но всякий раз, проводя исследование того, что с нами происходит, я в ходе его получаю новое знание. В результате изменяется сама система, меняется качество совместной деятельности. Я получаю возможность идентификации того состояния, в котором мы находимся. Мои открытия и понимание качества образования, возможностей совместной деятельности связаны с возможностью развития системы, исследований самих себя. В итоге не я исследую, а мы исследуем то, что с нами и с детьми происходит, как мы постепенно открываем возможности совместной деятельности. Вот это и есть самореференция системы. Таким образом, субъектом исследования выступаю не я даже, а сообщество.

Вопрос (О.Н. Калачикова): *Выходит, что методология гуманитарного исследования повернута назад: т.е. я сделал, а потом реконструирую. А может ли быть какое-то «пробрасывание» вперед, программное действие?*

Г.Н.: Когда-то я назвала стратегию, которую мы используем, стратегией смысловой локализации. Думаю, что не может быть речи ни о каком пути, пока путь не пройден! Только реконструировав, я могу раскрыть смысл совместности как образования. Но здесь обнаруживает себя странная аллюзия; кажется, что, вроде бы, об этом думалось давно, в самом начале пути, но это было в каких-то романтических тонах. И витало это не в виде идеи, а как облако! И только исследование, реконструкция позволили создать смысловую привязку. Поэтому я и называю такой способ движения стратегией смысловой локализации. Смысл локализуется, привязывается и через это становится возможным его объяснение.

Вопрос (О.Н. Калачикова): *Но тогда гуманитарная методология противоречит современным установкам на знание. Должна же соблюдаться общезначимость исследования. Мы делаем открытие, а другой человек начнет его внедрять. У Вас же получается, что мы все время находимся в ситуации открытия себя для себя.*

Г.Н.: Ну да! И в это я не верю абсолютно! Вопрос – можно ли внедрить где-то все, что сделано в нашей школе? Я сразу говорю – нет! Это исключено! Внедрить нельзя, но можно осваивать способ прохождения, использования. Я об этом постоянно говорю – это контекстная методология! Очень многое зависит от того, каков контекст, какие люди действуют! И то, что выращено на данных конкретных людях, не может быть перенесено как промышленная технология. Выращенное может быть понято, осмыслено и в этом смысле освоено. Я против исследований, апеллирующих к идеологии контрольных и экспериментальных групп. Какие могут быть контрольные и экспериментальные группа, когда в них разные люди! Я считаю, что гуманитарное исследование характеризуется сравнением с самим собой.

Вопрос (Л.А. Кудашкина): *Если я не являюсь субъектом деятельности, значит, я не могу прийти к Вам и заниматься исследованиями?*

Г.Н.: Можете, но это не будет гуманитарным исследованием. Потому что для меня как для управленца исследование в обсуждаемом мной гуманитарном смысле другой сделать не может! Я сама

должна участвовать в исследовании, чтобы понимать, как управлять и что происходит!

Вопрос (Л.А. Кудашкина): *Если я прихожу в организацию, значит, я исследую каким-то другим образом?*

Г.Н.: Конечно! Вы организуете исследование вместе с людьми. Погружаетесь с ними, реконструируете вместе с ними, проектируете. Гуманитарное исследование означает одновременно и создание.

Реплика (О.Н. Калачикова): *Тогда практическая значимость такого исследования состоит в его образовательном действии. В научном же исследовании фокусом является получение нового знания.*

Г.Н.: Следует разводить гуманитарное и академическое исследование.

Вопрос (О.Н. Калачикова): *Академическое исследование – это когда получено некоторое знание и оно отчуждено от исследователя?*

Г.Н.: И гуманитарное тоже может отчуждаться, но только это отчуждение происходит за счет оформления в качестве артефакта того, что вами сделано, того, что вами организовано. Смысл статус культурного артефакта получает само место, сделанное вами.

Реплика: (О.Н. Калачикова) *Мне кажется, что тогда методология должна определиться с существующими классификациями: академическое, фундаментальное исследование, прикладное знание. А это гуманитарное.*

Г.Н.: Стоп! Вы что хотите сказать, что гуманитарное не фундаментальное? Не факт! А вот у меня такое ощущение, что в гуманитарном особое соотношение прикладного и фундаментального знания. Здесь на самом деле за счет прикладного знания создаются фундаментальные. (Бурное обсуждение.) Мне кажется, что в отношении гуманитарного исследования нам всем следует очень серьезно подумать.

Вопрос (Л.А. Сорокова): *Сейчас очень много внешних инноваций, например ФГОС и т.д. Можно ли их сделать местами личного присутствия? Возможно ли это в принципе?*

Г.Н.: Почему же нет? Как в нашей школе было воспринято ЕГЭ? Ужас, ужас, ужас! А потом мы поняли, что нам деваться некуда и что мы стали думать? Можем ли мы то, что наработали, ис-

пользовать для этого? От этого любви к ЕГЭ не добавилось, но, наверное, работать получилось. Оказалось, что его можно или отчуждать, или интерпретировать в своей реальности. Но это только потому, что мы использовали наши техники, наши технологии. Кстати, нужно аналитически пересмотреть определение гуманитарности через технологии.

Вопрос: *Есть ли необходимость делать внешние инновации методом личного присутствия?*

Г.Н.: Если характеризовать образование посредством категории открытое образовательное пространство, то его специфика обнаруживается в том, что наряду с основным субъектом, а это государство, появляются еще три субъекта. Это социальные группы, которые начинают заказывать свое образование, инновационная общность и это сам человек. И в этом смысле Ваш вопрос – а не послать бы нам их? Можно просто не обращать внимание на других субъектов! Вот ФГОС сейчас на начальную школу спускается, касается это нас или нет? А у нас свое представление о том, как там все должно быть организовано! В результате мы стали использовать совместную деятельность для решения образовательных задач в начальной школе. Вот я про что! И к нам стали с большим уважением относиться, когда мы выложили наши результаты по ЕГЭ. Вот это и есть способ отношения к другим внешним инновациям. Это можно назвать вслед за П. Бергером способом легитимации инноваций. П. Бергер в своей совместной с Т. Лукманом книге «Конструирование социальной реальности» говорит о том, что многие инновации умирают только потому, что не находят языка разговаривания. И нам вначале говорили: «Что они там молотят?! Какой-то птичий язык! Какая-то совместная деятельность! К чему все это?» Но постепенно наш язык стали слышать. Мы начали вписываться в существующие контексты! В наши контексты никто вписываться не будет! Это наша опять задача! Гуманитарного исследования!

Реплика: *Вот, кстати, та самая проблема языка, она связана с повседневным его использованием!*

Г.Н.: Проблема языка очень серьезная! А. Шюц¹ говорит, что реальность постоянно придушивается повседневностью. И повседневность верховенство имеет по отношению к реальности. Я долго не понимала, про что это он говорит? Теперь понимаю. Созданное удерживается только нами самими. Как только мы ослабили, все начинает разрушаться – и опять повседневное течение жизни! Правда, Н. Луман замечает, что все это не так страшно, если будут созданы структуры, которые будут поддерживать созданную реальность. Вот только надо дойти до этих структур! Институты надо создавать! Вертикальные и горизонтальные. Первые живут лучше, чем горизонтальные, но они менее человечны.

¹ Альфред Шюц (1899–1959) – австрийский и американский социолог и философ, основоположник феноменологической социологии.

Актуальное образование (опыт педагогической эссеистики)¹

...обмен информацией в пределах пересекающейся части смыслового пространства страдает все тем же пороком тривиальности. Ценность диалога оказывается связанной не с той пересекающейся частью, а с передачей информации между непересекающимися частями. Это ставит нас лицом к лицу с неразрешимым противоречием: мы заинтересованы в общении именно с той сферой, которая затрудняет общение, а в пределе – делает его невозможным. Более того, чем труднее и неадекватнее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационном и социальном отношении становится факт этого парадоксального общения. Можно сказать, что перевод непереводаемого оказывается носителем информации высокой ценности.

М.Ю. Лотман «Текст как смыслопорождающее устройство»

Пролог

Я не был в числе учеников научно-педагогической школы Г.Н. Прокументовой. Жизнь подарила мне только три относительно короткие встречи с этим замечательным человеком, и не скажу, что мне удалось сразу рассмотреть в ней экстраординарное человеческое и педагогическое явление. «Мы не знаем примет, и сердца могут вдруг не признать пришлеца», – заметил по схожему поводу один известный русский поэт. Эти три встречи, которых, как я сказал было три, были непростыми. Детали сейчас вспоминаются с трудом, а записать наши разговоры на диктофон я, к сожалению, не догадался. Часто кажется, что полуслучайная беседа с едва знакомым человеком ничего значительного не сулит, и что главное где-то там, в исчезающей дали Настоящих Встреч Настоящего Будущего. А оказывается, оно здесь, рядом с тобой, стоит только руку протянуть. Но ты не делаешь этого и потом, спустя какое-то время, с горечью осознаешь, что самое главное тобой упущено.

¹ Статья написана по мотивам выступления автора на открытом теоретико-методологическом семинаре Школы гуманитарного исследования образовательных инноваций НИ ТГУ 29 мая 2015 г.

В те недолгие встречи мы в основном спорили, и, как это припоминается мне теперь, довольно жестко. Наверное, именно так должна идти научная полемика – без ритуальных жестов и эвфемизмов. Не знаю, как в Томске, но у нас в Минске это очень редкая вещь. Публичная научная дискуссия в Беларуси как-то не приживается. Может быть, прав Мамардашвили, и есть народы без языка¹?

Первая встреча с Галиной Николаевной произошла в преддверии очередной центровской конференции². Неожиданно возникнув в дверях моего кабинета и поспешно представившись, она попросила, вернее, потребовала, принести в ее гостиничный номер все наши книги, изданные в последние годы, и занялась их изучением. В конце второго дня на мой стол лег список авторов, показавшихся ей интересными и с которыми она хотела бы побеседовать. Меня в этом списке, увы, не было.

Потом было две встречи в Томске. На последней, в феврале 2015 г., она, выслушав пристрастно мой отчет о дидактических поисках Центра, прощаясь, сказала: «Готовьтесь, я к вам обязательно приеду!»

Не случилось...

И вот передо мной тексты Галины Николаевны – жизненные и творческие метки. Все они об образовании, даже если их названия отсылают к чему-то другому. Среди них и доклад «Методология и методики гуманитарного исследования образовательных иннова-

¹ В работе «Психологическая топология пути» (Лекции о Прусте) М. Мамардашвили размышляет о народах без языка, т.е. без публичного дискурса. Варвар, с его точки зрения, – человек «без артикуляции, самостоятельной, отделенной от человеческих намерений, позывов, побуждений, прекрасных чувств и т.д. Это есть артикуляция» (см.: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/mamardashvili-topology.htm>).

² Речь идет о Международной конференции Центра проблем развития образования БГУ «Дискурс университета 2012», на которой с пленарным докладом «Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования» выступала Г.Н. Прозументова. (см.: Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2010, 2011 гг. Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования / под ред. А.А. Полонникова. Минск, 2011. С. 203–210).

ций», сделанный на методологическом семинаре факультета психологии Томского государственного университета осенью 2013 г. Я держу в руках его стенограмму. В ней, как я подозреваю, сказано наконец, все то, на что лишь намекалось в других ее работах.

Я начинаю бегло пробегать текст, повинуюсь многолетней привычке смысловых экспликаций. Важно найти главное, ключевое для всего доклада высказывание. Ищу и не нахожу. Первая осечка. Текст децентрирован, в нем множество фокусировок, и каждая из них может претендовать на стержневой статус. Я перестаю искать доминирующий тезис и перехожу к углубленному анализу. Но уже первые мои попытки аналитического погружения сталкиваются с новой проблемой – «выталкивающей силой текста». Чтение барахтается на текстуальной поверхности. Возникает ощущение, что сообщение Галины Николаевны не имеет глубины, что его устройство, подобно кэррелловскому зазеркалью, использует преимущественно два измерения. Эта поверхность складчата, в них, этих складках, увязает и теряет свою энергетику мое аналитическое чтение. Оно спотыкается, зависает в разрывах текстуры, кружит в лабиринтах отсылов, умножающих смысловую бесконечность. Текст кажется темным, не открывающим, а как-то по-особому скрывающим образовательные значения. В нем содержится какая-то загадка, которую мне, судя по всему, предстоит разгадать.

Медленно просматриваю еще раз всю стенограмму. Начинаю обращать внимание на запечатленные в ней коммуникативные сбои семинара. Вот Галина Николаевна резко отбрасывает тормозящий ее высказывание вопрос: «Я не об этом». Вот наполненная сарказмом фраза: «Есть ли еще какие-то судьбоносные вопросы?» А вот здесь очевидная риторическая Вероника¹: «Нет! Это к психологам на счет готовности... Мало ли к чему я готова!»

Кажется, я что-то начинаю понимать. По всей видимости, текст доклада следует читать иначе, как бы «агерменевтически». Для этого надо представить, что его «поверхностная» структура – не дефект выражения, а конструктивный замысел. В этой перспекти-

¹ Вероника – прием торедора, заставляющий быка атаковать капоте (плащ).

ве доклад не является в полной мере сообщением, хотя такое впечатление производит, а разговором, рассчитанным на определенные эффекты. То есть его логика лежит не в области сцепления значений, их формально-логической связанности. Оценивать материал чтения нужно по риторическим, а не грамматическим критериям. Скажу иначе. В «агерменевтическом» залоге значения доклада функционируют не столько семантически, сколько прагматически. Это я, как читатель, поддавшись текстуальному обаянию, связанному с переводом устного высказывания в письменное, стал ошибочно приписывать высказыванию чуждую ему семантическую природу.

Теперь же, изменив позицию читателя, я должен проделать обратное движение – *детекстуализировать* и *риторизировать* текст. Материал чтения необходимо совместить с условиями произнесения, коммуникативными обстоятельствами, формирующими его процесс и контекст.

Логос образования

Я начинаю читать текст с самого начала: образование – это не подготовка кадров, образование – это не реализация интересов государства, образование – это не культивация человека. Первый риторический ряд апофатичен¹. Не в этих смыслах идет речь об образовании. Второй, напротив, – аподиктичен²: образование – это выход человека за свои пределы, образование – это придание человеком смысла миру и самому себе, образование – это выстраивание человеком самого себя.

В чем прагматический (не семантический) смысл этих утверждений? Тем более, что они звучат в установочной части доклада, а значит, обладают особым организационным статусом по отно-

¹ Апофатически – риторический прием, состоящий в определении понятий путем отрицания несоответствующих значений.

² Аподиктически – риторический прием, ориентированный на производство эффекта убедительности, неопровержимости.

шению ко всем последующим речевым действиям. Обращаю внимание на способ формулирования набрасываемых докладчиком определений. Они даны схематично, контурно, не столько рассказывают об образовании, сколько изображают его, создают зрительный образ. В этой функции они сравнимы с экфрасисом¹. Внешне они напоминают описанные Жилем Делезом перцепты – продукты творческого, обычно художественного воображения. У Делеза они не отсылают к некоторому жизненному объекту, они его впервые создают. Задача экфрасиса, перцепта – поэтическая – креация нового смыслового ареала, нового символического мира, отличного от обжитого коммуницирующей группой.

И новая догадка!

Это конструктивная работа, но конструктивная не в смысле философской работы – построения онтологии образования, а разметочная – символическое действие одновременно и создающее, и маркирующее коммуникативное пространство. То есть это «территориальная операция» (О.Н. Калачикова), локализирующая коммуникативный ареал, отделяющий его от других инопространственных смыслов и ассоциаций, вполне легитимных в других ситуациях, но несвойственных утверждаемому подходу. Это значит, что и вопросы, звучащие из других сопредельных и альтернативных смысловых зон, не могут теперь получить удовлетворяющие их авторов ответы. Смысловой потенциал этих вопросов принадлежит не только другому измерению, но и другой коммуникативной практике. Схожесть формальных языков здесь не должна вводить в заблуждение. Ведь вопрос значения, как учил нас Витгенштейн, связан с языковой игрой, употреблением значений, а не с их независимым от практического контекста содержанием. Получается, что и говорящий, и вопрошающий разноположены реализуемым

¹ Экфрасис – форма речи, первоначально связанная с описанием произведений живописи. Впоследствии стала толковаться как особое соединение слова и образа – текстообраз (imagetext), что подчеркивало креативную изобразительную функцию слова (см.: Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // Экфрасис в русской литературе : труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М. : МИК, 2002. С. 51).

ими языковым отношением. И эта разноположенность – эффект взаимодействия риторических усилий докладчика, порывающего с иллюзией единства смыслового пространства и аудитории, сохраняющей иллюзию коммуникативной общности.

Ограничив апофатически территорию образования, докладчик размещает на ней (на этот раз аподиктически) значимые для последующих риторических операций объекты. Их функция близка к той, которую в синергетике выполняют странные аттракторы¹. Эффективность последних во многом связана с состоянием имманентной им среды, прежде всего с ее неравновесностью. Между тем любая коммуникация, в особенности образовательная, ориентирована на стабилизацию. Для нее естественно стремление к согласованности: подчиненности общим правилам и способам обращения значений. Это значит, что управление коммуникацией, ориентированное на аттракторную эффективность, должно быть озабочено поиском приемов производства конститутивной динамики коммуникации, приведения ее в состояние неустойчивости и неопределенности.

Если теперь с этой стороны посмотреть на доклад Галины Николаевны, то можно без труда обнаружить в ее выступлении дестабилизирующие элементы. Это и резкий наступательный стиль изложения, и критическая заостренность высказываемых тезисов, но главное – словарь. В нем мы не обнаружим привычных педагогических терминов, он насыщен лексикой философских, социологических, психологических дисциплин. Даже те, которые кажутся слушателям доклада знакомыми, перекодированы² в непривычном аспекте. Иллюстративен в этом отношении следующий фрагмент дискуссии о категории «субъект», в котором участники дискуссии противодействуют перекодированию:

¹ Странный аттрактор – притягивающее множество, возникающее в неравновесных системах как одно из условий их самоорганизации (см.: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ. ; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М. : Прогресс, 1986. С. 207).

² Перекодирование – присвоение значению новой знаковой комбинации или нового контекста употребления.

Реплика: *Да, тянет на философию! Если рассматривать субъект, то он действительно в этой категории, а психотип – это совсем другое!*

Г.Н.¹: Возможно! Я опиралась на работы психологов В.В. Знакова, К.А. Славской, С.Л. Рубинштейна. Субъект – это, прежде всего, позиция, проектная позиция по отношению к миру. Изменение, конструирование, влияние.

Реплика: *А я опираюсь на коммуникативные парадигмы! Это совершенно другое представление!*

Вопрос (С.А. Богомаз): *Хотелось бы уточнить Вашу трактовку позиции субъекта. Можно быть субъектом деятельности, но деятельности организованной, но не быть автором! Современные французские социологи специально уходят от понятия субъекта и идут к понятию автора.*

Г.Н.: Кого вы имеете в виду? Когда говорю о субъектной позиции, я ведь основываюсь на французских исследованиях. Фуко, например, вводит понятие заботы о самом себе. И это уж точно не об авторстве!

Перекодирование ключевых значений сообщения, повлекшее за собой сопротивление перекодированию, разрушающему иллюзию коммуникативной общности, – интересная методическая находка докладчика – средство возмущения среды взаимодействия. Нестабильная среда создает условие либерализации ее элементов, позволяя эмансипированным структурам дрейфовать в сторону аттракторов. Но это лишь в том случае, если не происходит «негативная поляризация»: консолидация потерявших устойчивость риторических элементов, с одной стороны, и аттракторных структур – с другой. Из истории, например, известно, как сопротивлялись российские крестьяне отмене крепостного права. В университете подобным образом часто ведут себя студенты. Это опасность, которую, возможно, Галина Николаевна пока не замечает...

¹ Г.Н. – обозначение позиции докладчика Галины Николаевны Прозументовой в стенограмме.

Я хочу вернуться к схематизму используемых в докладе терминов. Они назывались ранее перцептами, экфразисами. С их помощью я подчеркивал поэтическую функцию речевых действий Прозументовой, конструирующих в коммуникативном взаимодействии новый смысловой универсум. Но их форма может иметь и другое предназначение. Оно сообразуется со спецификой методологической работы на первых стадиях ее осуществления. Если последнюю понимать не в философском (например, вписывание в традицию), а практическом ключе. Что делает методолог-практик? Как мне кажется, прежде всего он размечает пространство, составляя, где это необходимо, реперы, трассирует маршруты движения и определяет пункты назначения. Отсюда и торопливые ссылки Галины Николаевны на источники мыслей (Нанси, Гумилев, Фуко и др.), действующих наподобие дорожных знаков. Все эти имена правильнее было бы взять в кавычки, ибо их значение не определяется прямой референцией. Я думаю, что эта «геодезическая» и «картографическая» работа должна оцениваться не по содержанию вводимых в оборот понятий, не по их логической соподчиненности, а по базовой функции в речи – указательной.

Этос образования

Еще одна методологическая работа, на этот раз уже не «геодезическая» или «картографическая», связана с определением правил поведения на создаваемом сообщении образовательном поле. Как здесь может вести себя образовательный новатор? На мой взгляд, в его распоряжении две модели риторического поведения: *декларативная* и *демонстративная*. Первая отсылает к идее договора, рациональной конвенции взаимодействующих коммуникативных позиций. Вторая – «негласная». Я беру это слово в кавычки, поскольку понимаю формальную парадоксальность такого именования, относящегося к речевому поведению. И тем не менее. Негласность связана с демонстрацией образца действия, который (еще) не артикулирован рефлексивно в речи. Так, например, при переходе улицы мы можем реагировать на официальную разметку – декла-

ративная модель – знаки светофора и усвоенные ранее пешеходные правила. Это культурно освоенные, знаемые, культурно структурированные ситуации. А можем ориентироваться на пример. В частности, в неопределенных условиях, тогда, когда нормативные прецеденты еще только возникают. Вот мы на неразмеченном дорожном полотне. Вот двинулся впередистоящий человек и мы торопимся ему вслед, презрев осторожность и возможные последствия. Так и нормообразующее речевое поведение докладчика. Большая часть сообщения – движение по неизведанной территории, напоминающее перемещение созданного Тарковским Сталкера. Генез нормы в этом случае обусловлен не декларацией, а действенной демонстрацией. Становление же нормативного порядка тогда соотнобразуется не с описанием и осмыслением, а воспроизведением, поведенческой типизацией. Лишь на следующем шаге у попутчиков возникает возможность создания и надежных лоций, и рационально оформленных методических прескрипций.

Но кто эти попутчики? Правила в практическом смысле – это всегда конвенция, момент общественного соучастия, конформных или договорных отношений. Есть ли их следы в тексте стенограммы? И с кем разговаривает Галина Николаевна? С реальной аудиторией? Со своими учениками? Но восприятие ее сообщения свидетельствует о сложном характере коммуникации, которая, скорее, как я заметил ранее, паралогична¹, чем единологична. Практически никто не слышит докладчика. Я не говорю: «не слушает». Семантическое различие между «слушать» и «слышать» весьма существенно. Вопросы к сообщению звучат издалека, из параллельного или альтернативного ему мира. В любом случае не из того, который создается докладчиком здесь и теперь. Проблема адресата, как любили говорить мои университетские учителя, «встает во весь свой рост». Снова погружаюсь в чтение.

¹ Паралогия – коммуникативная стратегия, ориентированная на поиск разногласий, конфликт логик, разность правил (см.: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н.А. Шматко. М. : АЛЕТЕЙЯ ; СПб., 1998. С. 227).

Очередное перепрочтение стенограммы подталкивает меня к такой мысли: а что если Галина Николаевна обращается не столько к реальным собеседникам на семинаре, сколько к той коммуникативной позиции, которую его участники могли бы при определенных условиях занять? То есть ее речь обращена к тому слушателю, которого еще нет, но у него есть шанс появиться. Обращение – альтюссеровская интерпелляция¹. Обращение – педагогическое действие, обозначающее то место, ту позицию, которая и есть человеческая возможность. Обращение – рисунок, создаваемый в воображаемом пространстве, порожденном речью. Если это так, то теперь можно уже методически прочесть казавшуюся слишком абстрактной антропологическую манифестацию доклада:

В нашем подходе антропологический контекст с самого начала был связан со способностью человека к трансцендированию, его выходу за пределы повседневного функционирования.

Обращаясь к тому, кого еще нет, Галина Николаевна создает особое идеальное место, в которое можно попасть, перейдя собственные границы, в пространство несовпадения с самим собой. Это место потенциального присутствия, которое только задано не абстрактно, а конкретно. Становится понятной «внутренняя» дискуссия докладчика с российским философом Галиной Ивановой Петровой:

«...когда она [Г.И. Петрова] говорит, что оживление человека должно произойти через возведение его к всеобщему, к всеобщей надвременной сущности, то здесь наши пути расходятся. Я думаю, что оживление человека может произойти, если мы дадим ему возможность менять свои коммуникации...»

Несовпадение точек зрения Петровой и Прозументовой (с точки зрения последней), как мне кажется, – это зазор между теорети-

¹ Интерпелляцию, солидаризуясь с Л. Альтюссером, мы понимаем как формирующую способность идеологии, реализуемую путем помещения индивидов в практические ритуалы. Эта формирующая способность функционирует на базе коммуникативного механизма «окликанья» или обращения (признания), воспринимаемого как персональное (см.: Althusser L. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Monthly Review Press, 1971. P. 86).

ческой и практической позициями. Выход в пространство надвременной сущности, всеобщего (читай: культуры, религии, нравственности, мышления) надындивидуального бытия – решение, продиктованное кантианской (и не только) философской традицией, – выглядит интеллектуально привлекательным и логически безупречным. Как нравственный закон, восхитивший когда-то И. Канта. Но это теоретическое отношение, чреватое в практическом плане рефлексивной возгонкой, обусловленной поиском абсолюта. Практическое же решение, на котором настаивает Г.Н. Прозументова, заключается в психотехнике трансгрессии коммуникативной позиции индивида. Докладчик действует в реальных жизненных условиях и не обсуждает проблему трансгрессии, а практикует ее, обеспечивая возможность этого акта для того, кто оказался в ареале его речевой досягаемости.

Сюда, в создаваемое речью педагога место, находящееся за пределами актуальных коммуникативных позиций взаимодействующих лиц, имеют возможность символического перемещения те, кто присутствуют на семинаре. И место это не актуальное, но потенциальное. Участникам предоставляется шанс быть другими, выхода за свои пределы, изменения формы своего существования. Форма существования в данном случае – это позиция, занимаемая индивидом в коммуникации. Переход из одного дискурсивного состояния в другое есть акт развития, акт образования, квинтэссенция образовательного события. Но что особенно важно – события, взятого не со стороны его теоретического анализа, хотя оно может быть концептуализировано (что я сейчас, собственно, и делаю), а со стороны феномена, рождаемого актуальным взаимодействием. Таким образом, коммуникативная онтология образования реализуется как практикуемая онтология! В этом смысле коммуникация – это не только предмет мышления, но и, прежде всего, социального действия:

«...в нашем подходе коммуникация и СД [совместная деятельность] рассматриваются не как один из факторов образования человека, а как системообразующее основание. На деле это означает то, что если вы хотите что-то понять про качество образования –

анализируйте тип коммуникации, анализируйте тип совместности! Все! Другие характеристики в качестве образования являются абсолютно преходящими! Но это в коммуникативной парадигме, во всех остальных все иначе!»

Однако что значит совместная деятельность в ситуации коммуникативной парадоксальности, в условиях непереводимости, а быть может, и несоизмеримости участвующих в интеракции сообщений? Нет ли здесь методологической коллизии коммуникативного и деятельностного подходов? Ведь совместное действие всегда связано с социальной солидарностью (общая цель, соподчинение позиций, групповой субъект), в то время как коммуникация, особенно в ее паралогическом варианте, находит в апологии различий свой основной ресурс. Тем более что совместное действие неизбежно подчиняет коммуникацию разделяемой сообществом задаче, переводит ее в служебное положение. Но ведь именно в этом Галина Николаевна оппонирует психологам? С этим следовало бы разобраться.

Пока ясно лишь одно: совместное действие, его генез внутренне связаны с актом образовательного изменения, обязанного, в свою очередь, коммуникативной трансгрессии. Необходимую форму совместной деятельности порождает не любой и всякий вид коммуникативного взаимодействия, а только тот, который опирается на механизм выхода за индивидуальные и групповые пределы, т.е. связан с качественным преобразованием коммуникативной среды. И наоборот, кооперация, лишенная трансгрессивных признаков, не является условием совместной деятельности в значимом для образовательной практики Прокументовой смысле.

Патос образования

Мое перепрочтение стенограммы близится к завершению. В содержании доминируют тезисы, тематизирующие гуманитарное исследование. Почему этому материалу посвящен финал доклада?

«...в гуманитарном контексте нельзя организовывать совместность, будучи ее наблюдателем. Ты всегда выступаешь в роли участника, в роли самого заинтересованного лица, организатора».

На этот раз акцентирована конструктивная роль ученого, который не столько наблюдает, сколько создает своим действием исследовательскую ситуацию. Однако после работ Л.С. Выготского¹ и К. Левина² утверждение подобного рода не являет особой новизны. Докладчик не может этого не знать и, тем не менее, говорит об этом. Зачем? Нет ли для этого обращения конкретных ситуационных оснований? А если да, то, как и все предыдущие коммуникативные действия докладчика, они должны корениться в осуществляемой Прозументовой образовательной практике. Не в обсуждении образования на семинаре, а в организации ситуации методологического семинара как образовательного события.

Если это так, то получается, что в своих действиях докладчик исходит из предположения о доминировании в семинарском дискурсе ориентаций, связывающих образовательное исследование с позицией внаходимости и нейтральности наблюдателя. И это социальная установка, негласная конвенция данной аудитории. Исходя из такого рода согласия, задаются вопросы, оцениваются ответы, предвосхищаются результаты взаимодействия. Обнаружив, а отчасти и инспирировав эту форму солидарности участников семинара, Галина Николаевна использует ее для осуществления образовательного действия. Ведь для него должно быть обнаружено «сопротивление среды». Пока нет сопротивления – не ясна педагогическая задача. Не понятно, что делать в данной конкретной аудитории. В анализируемом случае педагогическая задача возникает в направлении реконвенционализации, дискурсивного замещения квазипозитивистских высказываний высказываниями, определяемыми гуманитарной ориентацией.

¹ Изучение процессов развития ребенка корректно только с учетом результатов его взаимодействия со взрослым. Последнее отражено в категории «зона ближайшего развития» (см.: Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. С. 247).

² Исследование действием (action research), предполагающее изучение вещей в процессе их изменения (см.: Lewin K. Action Research and Minority Problems // Journal of Social Issues. 1946. № 2 (4). P. 35).

Работая в этом направлении, Галина Николаевна действует методически. Так же, как и в случае конструирования символических констант образования во вводной части доклада, она рисует контуры утверждаемой ею гуманитарной методологии. Эта символическая конструкция – место смещения коммуникативных позиций аудитории, возможность нового способа речевого бытия, рождающего и форму личного присутствия. Похоже, что так, но только ли это?

Опять обращаюсь к тексту:

«И еще о позиции исследователя. Находясь в гуще событий, он наблюдает только то, что создает сам, т.е. он не может не быть создателем. Исследователь одновременно и создатель. Он изучает места, создаваемые по его воле, придает им статус артефактов культуры».

Оказывается, что образовательное исследование – это не просто исследование образования, которое, вполне понятно, может и не преследовать образовательных целей, а осуществляться на материале образования. Так, кстати, часто поступают этнометодологи, изучающие конституцию социальной реальности, но в университетской аудитории. Новаторство Прокументовой заключается в том, что у нее исследование – это одновременно и акт образования. Образование не параллельно исследованию, не опирается на его результаты и не выступает источником познавательного действия. Образование и исследование нераздельны. Исследование создает образовательную ситуацию и в его контексте образовательная практика реализуется. Исследование потенцирует образовательное событие, является фактором его генеза и развития, в акте исследования образование совершается или, точнее (парафразируя Выготского), воплощается.

И тогда на семинаре этот тип исследования / образования Галина Николаевна и апробирует. Это значит, что методологический семинар, на котором она выступает с докладом, не столько научное, сколько образовательное событие. Вернее, не так: событийность семинара содержит в себе одновременно и научное, и образовательное измерения. Делая свое сообщение, создавая посред-

ством его образовательную реальность, докладчик одновременно и испытывает ее в самых разных отношениях. В этом, мне кажется, содержатся важная научная инновация, педагогический прорыв, который должен быть додуман и методически описан.

Пробегаю в очередной раз глазами стенограмму доклада, я ловлю себя на том, что читаю этот текст глазами польского философа Романа Шульза, известного аналитика педагогического знания¹. Работая в области педагогической эпистемологии, Шульз обнаружил в педагогическом знании конфликтные тенденции: воспроизводства и развития, аллитерации и креации, каждая из которых стремится приобрести форму самостоятельной дисциплины. В первом случае педагогическая форма соотнобразуется с обладанием, приспособлением и отображением образовательного опыта, во втором – с его расширением, обогащением, созданием новых форм педагогического порядка и прежде всего дисциплинарного языка. Репродуцирующая педагогика ориентирована на устойчивость своего категориального аппарата, его систематизацию и формализацию. Развивающаяся, напротив, – на размывание неприкосновенных дисциплинарных границ, языковую динамику и эксперимент. Последнюю Шульз даже пытается представить как «педагогику символических форм», «педагогику дискурса», «педагогику языка и письма»².

Шульз возник в моем сознании незванно-негаданно. Я думаю, что его явление было связано со смятением, вызванным первопрочтением стенограммы. «Очень странный язык», – думал я тогда. Вначале я пытался объяснить эту странность методологической разметочной функцией вовлекаемых в речь слов. И это было бы исчерпывающее объяснение, если бы не одно обстоятельство. «Странный язык» характерен не только для вступительной части доклада, чтение которого и позволило мне сделать соответствующее предположение, но и для всего сообщения в целом. Не исклю-

¹ См. Schulz P. Wykłady z pedagogiki ogólnej : y 3 t. Logos edukacji. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. Т. III.

² См. Schulz P. Указ. соч. S. 213.

чено, что подспудная мысль об ограниченности функциональной гипотезы о «странном языке» вызвала к жизни Шульза с его аналитической оптикой. Теперь с его помощью я смотрю на словарь доклада как на попытку реформирования педагогического языка. Я вижу, как различные понятия извлекаются из устойчиво функционирующих дисциплинарных контекстов, выводятся из их автоматического употребления, переозначиваются и вступают в новые связи и отношения. Взять, к примеру, хотя бы фрагмент с аллюзией на Нанси:

Г.Н.: В нашем подходе главное то, что сам человек думает о себе и о мире. Изучает его. Вот это является предметностью. Далее П. Рикер вслед за Гумилевым утверждает, что гуманитарные науки – это те, кто изучает не человека, а его волевые усилия по порождению событий. А у Гумилева мысль идет дальше. У него гуманитарность связана с пассионарными источниками. И не факт, что эти источники – человек! Это, скорее, формы энергии, которые действуют в процессе развития. Хочу также обратить ваше внимание на работу Жан-Люка Нанси. Нанси пишет о том, что гуманитарные науки отвечают за преодоление нищеты спектакля. Красивая метафора! А главное, абсолютно правильная. Гуманитарные науки в его редакции отвечают даже не за изучение человека, а за то, как в человеческих практиках, в человеческой деятельности появляются новые смыслы сосуществования, СД людей, общности людей. Он говорит, что сосуществование наше часто бывает таким, что не отсылает ни к чему. То есть живут и живут люди! А гуманитарные науки создают смысловые связи и отвечают за преодоление нищеты спектакля, смысловое обогащение общественной жизни. Они порождают даже не человека, они порождают смыслы, новые формы образования человека и общностей.

Новые для педагогики языковые формы сыплются как из «рога изобилия»: «нищета спектакля», «пассионарность», «порождение», «событийность», «образование человека и общностей»... Их не встретишь в учебниках педагогики, они избыточны для первого шульзовского типа педагогического знания. Но здесь, на семинаре, вторжение трансформированных значений в дискурс рецепции

доклада оказывается не простым пополнением или уточнением устоявшегося лексикона. Лингвистическая интервенция производит нарушение в привычном словообороте, подвешивает автоматизм циркуляции значений, побуждает к их ревизии и переопределению. «Странный язык» – педагогический прием смыслового пробуждения, условие рождения в коммуникативном сообществе образовательной инновации.

В связи с последним, говорю я себе, прием «странного языка» – именно прием! Его значение для практики образовательного проектирования существенно. Обычно в ней, этой практике, есть одно «слабое звено» – замысел. Проект связан с реализацией замысла, созданием того, чего нет. От замысла проект отталкивается. Но как возникает замысел? Особенно инновационно-образовательный, трансформирующий педагогические формы. Каковы его коммуникативные и лингвистические предпосылки? Не случайно же в финале доклада Галина Николаевна обращается к лингвистическому вопросу, связывая его с феноменологической идеей повседневности:

Г.Н.: Проблема языка очень серьезная! А. Шюц говорит, что реальность постоянно «придушивается» повседневностью. И повседневность верховенство имеет по отношению к реальности.

По всей видимости, появление инновационного замысла и языковая модификация как-то связаны между собой. Попробую рассуждать так: устойчивость языка обеспечивает стабильность и повторяемость отображаемых языком ситуаций. Язык образования, поскольку он ориентирован на передачу значимого культурного опыта, не только обращен в прошлое, но и сам оказывается включенным в воспроизводственный цикл. В нем язык лишается своего самостоятельного статуса, превращаясь в транспортное средство, а также смещается на периферию сознания, нацеленного на культурные предметы. В актах повседневного обращения язык становится «само-собой-разумеющейся» вещью, проблематичной лишь в тех случаях, когда случаются сбои в коммуникации или понимании. Язык превращается в образовательную повседневность.

Повседневность языка и языковые инновации – дискурсивные антиподы. Отсюда выводимо правило: хочешь получить иннова-

ционно-образовательный замысел – начиная в учебных ситуациях (конститутивно стабильных) языковую трансформацию. Это изменение нарушит действующую в аудитории лингвистическую конвенцию, побудит к переупорядочиванию устойчивых связей и отношений. Момент переупорядочивания есть краткий, едва уловимый период жизни инновационного замысла, проблеск его молнии. Но одновременно это и шанс образования. Образование в том смысле, о котором говорит и во имя которого действует Галина Николаевна Прокументова, новых форм образования человека и человеческих общностей. Это значит, что пока образование реализуется в режиме лингвистического воспроизводства, инновационным образованием, в сущности, оно не является. Инновационное образование возникает всякий раз как индивидуальное событие или, скорее, так: образование усилиями его участников (в терминологии Прокументовой – субъектов) может «случиться» в учебных условиях как уникальное сингулярное явление, акт их коммуникативного инобытия.

Эпилог

Мое чтение стенограммы завершилось, и у меня есть возможность поразмышлять о произошедшем. На ум пришел один материал, который когда-то будоражил мою мысль и с которым я был солидарен. Несколько кликов «мышки» – и отзывчивый компьютер располагает на рабочем столе интересующий меня текст:

«Вот я утверждаю, что нет “смысла” как чего-то, что содержится в тексте и что из текста выявляется благодаря процессу понимания. Я утверждаю, что процесс понимания впервые создает смысл. Каким образом я должен отвечать на вопрос, как это происходит? Чтобы все это было понятно в целом, я делаю первое, очень важное для меня дидактическое сообщение: понимается не смысл, как я уже сказал, а теперь добавлю: понимается не текст. Не текст есть предмет понимания, даже в специализированных ситуациях, когда мы даем человеку иностранный текст и просим перевести его на родной язык. Я утверждаю, что понимается дея-

тельность ситуация, в которой находится понимающий человек. Именно ситуация есть предмет, или объект, понимания. И не вообще ситуация, а деятельностьная ситуация, т.е. такая, когда человек должен что-то сделать, построить определенный план действий, что-то получить»¹.

Автор этих слов Георгий Петрович Щедровицкий вновь обращает мое внимание на конституцию процесса чтения. В его редакции чтение организуют два обстоятельства: жизненная задача (деятельностная ситуация) и индивидуальная связь с текстом. Они предшествуют чтению и выступают как непроблематичные его условия. Чтение доклада Г.Н. Прокументовой побуждает меня думать несколько иначе. И вот почему. Во-первых, никакой внешней (осознаваемой) задачи у меня не было. Приступая к чтению, я не думал об устройстве текста, своей читательской практике, решаемых посредством погружения в материал изложения практических нуждах. Если бы эти (и другие) факторы формировали мою читательскую позицию, то, наверное, и его результаты были бы иными. Полученный же мной результат для меня совсем не банален. Действующий посредством меня читательский опыт в процессе взаимодействия с текстом быстро (ну, может, и не слишком быстро, не сразу) был обнаружен мною как предписанная предшествующим образованием стратегия. Не я читал, образование мною читало. Из этого следует, что редакция чтения, определяемого практической ситуацией и целерациональной позицией читателя, к моему опыту взаимодействия со стенограммой имеет весьма слабое отношение. Цели чтения, а также сам его характер в моем случае появлялись и трансформировались в интерактивном процессе под влиянием многих, в том числе и неожиданных для меня ассоциаций. Можно даже сказать так: чтение выступало фактором целеобразования, а не наоборот. Это значит, что ситуация чтения, реализуемого в осо-

¹ Щедровицкий Г.П. Выступление на Проблемном семинаре «Герменевтика» при Пятигорском государственном педагогическом институте иностранных языков в сентябре 1986 г. (опубликовано в статье: Герменевтика: проблемы исследования понимания // Вопросы методологии. 1992. № 1–2. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1992/1-2/v921red0>).

бом либеральном режиме, способна порождать N-мерное количество деятельностных ситуаций и форм читательских позиций.

Во-вторых, модель чтения, которую предлагает Георгий Петрович, опирается на своего рода имплицитный методологический индивидуализм. Между тем, как позволяет судить мой случай чтения доклада Прозументовой, ситуация индивидуального отношения с текстом – чрезмерная идеализация. И это связано не только и не столько с социальностью языка, не являющегося нашей приватной собственностью, но и с неустранимой коммуникативностью самого чтения. Речь идет о диалогичной сущности читательского процесса, конституируемого как разговором читателя с текстом, подразумеваемыми другими (Другими), так и с самим собой. Чтение принципиально коммуникативно, если, конечно, его коммуникативность специально не подавлять. Коммуникация, в том числе и внутренний диалог, инспирируемые чтением, способны качественно дифференцировать и применяемые читателем способы понимания текста, и продуцируемые этими способами смыслы.

К тому же модель чтения, на которую ориентируется Г.П. Щедровицкий, как мне это теперь представляется, не может быть названа образовательной в том разумении образования, которого придерживается Г.Н. Прозументова. Можно даже сказать, что в своем практико-педагогическом выражении они противостоят друг другу как монолог противостоит диалогу, единомирие – многомирию, воспроизводство – инновации. С этой точки зрения основной вопрос современного образования состоит в том, как учить читать и, может быть, как переучивать.

Раздел 2. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ

Л.А. Никитина

Построение предмета и содержания методической подготовки будущего учителя – образовательная инновация исследователя

Аннотация. Представлен опыт живого общения с автором Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций Г.Н. Прокументовой, повлиявший на осмысление и выбор методологического подхода в организации исследования методической подготовки студентов педагогического вуза. Раскрыты основные позиции в построении предмета и содержания методической подготовки, развивающие идеи педагогики совместной деятельности.

Ключевые слова: исследование, совместная деятельность, методическая подготовка, становление исследовательской компетентности.

Выполняя исследование под руководством Галины Николаевны, автор столкнулся с совершенно новым для себя подходом в понимании предмета и содержания методической подготовки¹. Дело в том, что организация изучения студентами методики осуществляется в основном с точки зрения передачи, раскрытия, указания важности и значимости использования существующих методических приемов, схем проведения различных типов урока. Даже при качественном рассмотрении методических проблем остается

¹ Исследование по теме «Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования» проводилось с 2005 по 2014 г.

незавершенность, поскольку воспроизвести в реальной ситуации изученные приемы и схемы студенты затрудняются. Кажется, что происходит движение по замкнутому кругу: чем тщательнее преподаватель раскрывает суть приема, объясняет возможности его использования, демонстрирует, тем сложнее студентам его реализовать на практике. Конечно, они составляют конспекты уроков в соответствии с предъявляемыми требованиями, но сами уроки «страдают» отсутствием живого взаимодействия с детьми. Многолетнее участие в открытом семинаре Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций дали возможность не только познакомиться с методологией гуманитарного исследования, но и, главное, осмыслить главную проблему: что же выступает предметом и содержанием методической подготовки в условиях инновационного изменения образования, что стало для автора личной образовательной инновацией.

Вот один из фрагментов консультации с Галиной Николаевной, которая состоялась 1 апреля 2009 г. после очередного заседания открытого семинара. Мы обсуждали значимый вопрос для исследования: методическая подготовка – это подготовка к педагогической деятельности или методической?

Л.А.: Если рассматривать, что методическая подготовка является составной педагогической, то она в узком смысле слова, готовит к методической деятельности, а в широком смысле – к педагогической.

Г.Н.: Я не понимаю вообще этого контекста – что значит готовить к методической деятельности. Что это за деятельность? Это готовить к чему?

Л.А.: Будущий педагог приобретает для себя способ организации деятельности учащихся в процессе изучения определённого предмета средствами методики.

Г.Н.: На мой взгляд, это надо очень серьёзно проблематизировать. Потому что в таком развороте методическая подготовка приобретает самостоятельное значение. На мой взгляд, это неправильно. Она не может приобретать в контексте педагогической деятельности, в подготовке к педагогической деятельности само-

стоятельное значение. Как только мы начинаем её рассматривать как самостоятельную область, она сразу же выделяет свои приемы, способы как самоцель. Освоение приёма, освоение способа как самоцель. Вот этого я не понимаю. Если мы говорим о методической подготовке, то надо сразу говорить, к чему? Вопросы «к чему» и «зачем» заставляют рассматривать особенности, содержание методической подготовки в каком-то контексте. Вне контекста это бессмысленная вещь. Более того, она вредна для формирования мышления. Изолированность – она заключается в том, что якобы можно овладеть средствами чем-то безотносительно к целям деятельности. Как можно обсуждать методическую подготовку безотносительно цели деятельности? Не методической подготовки, а педагогической подготовки.

Аналитический комментарий. Обсуждая вопрос о назначении методической подготовки, Галина Николаевна акцентирует внимание на ее цель «зачем?» и результат «к чему?» с точки зрения подготовки к педагогической деятельности. Именно ответы на эти вопросы *«заставляют рассматривать особенности, содержание методической подготовки в каком-то контексте»*. При этом она обращает внимание на исследовательский способ решения вопроса – необходим контекст, *«вне контекста – это бессмысленная вещь»*, его отсутствие становится *«вредным для формирования мышления»* исследователя.

Л.А.: Мы же говорим, что педагогическая подготовка имеет свои составные.

Г.Н.: Если следовать тому, что это деятельность, то нельзя к ней готовить, отдельно осваивая коммуникативную функцию, прогностическую и т.д. Здесь та же логика подготовки, которую я обсуждаю через Н. Лумана [1]. Можно любую целостность, по Н. Луману, рассматривать как состоящую из разных частей. Все обсуждение методической подготовки в рамках педагогической работы обсуждается как часть. Целое из частей не состоит. ***Целое можно понять и охарактеризовать через определённый тип операций*** (здесь и далее выделено мною. – Л.Н.). Хотите понять систему школы, нельзя говорить о том, что система школы состоит

из содержания образования, педагогической... – ничего вы не поймёте о системе школы. Выберите тип операций по Н. Луману – это коммуникация, какой тип коммуникации характерен для данной практики. Надо не части характеризовать, а посмотреть, какой тип коммуникации состоит между взрослыми и детьми. Ничего про школу нельзя понять, если рассматривать: какие уроки, а какое образование – не понять. Выделите тип операций, и сразу станет понятным, какое образование здесь дают. Такой же перенос надо делать и на методическую подготовку. **Методическая подготовка – это не одно из направлений, а это средство обслуживания того типа операций, и тогда она входит в само нутро педагогической деятельности.**

Аналитический комментарий. Галина Николаевна предлагает рассматривать методическую подготовку к педагогической деятельности как целое, которое *«можно понять и охарактеризовать через определённый тип операций»*. И таким типом операций становится коммуникация.

Л.А.: Для меня важно обсудить вопрос становления исследовательской компетентности в методической подготовке.

Г.Н.: Ваши ситуации наглядно показывают, что проблема в том, что всё происходит **вне цели**. Проблема заключается в том, что сама методическая деятельность, её осуществление становится целью, когда цель – во что бы то ни стало повторить методику. Методическая деятельность должна осознаваться относительно чего-то. Относительно какой рамки?

Обратимся к Вашим ситуациям: первая ситуация, которую Вы описываете, методическая готовность к тому, что студенты чётко знают, что должно быть вначале и т.д. (видят схему). А в чём неудача: они видят схему, они её воспроизводят, они методически готовы. Они не могут её реализовать в педагогической деятельности. Для них целью является необходимость держаться за схему. Реализация схемы для них равна цели. Цель деятельности для них – реализовать схему. И только тогда, когда цель вынесена за методическую подготовку, не в ней находится, а в педагогической

деятельности – **организация совместной деятельности**. Тогда методическая подготовка становится средством.

Во втором случае цели реализуются более успешно, если схемы разрабатываются исследовательски. Проекты Вы начали обсуждать с постановки цели. В проектах студенты себя не целеполагают, и только когда вы начали смотреть, что бы они хотели сделать, тогда они и вышли на собственные действия. Они вышли на методическую подготовку как на собственные действия. С ней надо что-то делать относительно цели, стали понимать, и тогда возникает исследовательское содержание. Первоначально исследовательское содержание берётся натурально (придуманно), надо ещё и поисследовать. Исследование появляется тогда, когда появляется разрыв между целью и методической подготовленностью, методическими средствами. Если этого разрыва не возникает, то они приходят на урок, всё дают по правилам, но получается катастрофа, так как у них нет цели деятельности. Студенты не цель реализуют, а проводят урок. Когда человек начинает понимать, что у него нет средств, которые помогут ему реализовать цель, он начинает исследовать. Овладение средствами без цели, если это не помещено в контекст целеобразования, смыслообразования, – это бесполезно. Технически возможно. Но смысла использования студенты не видят, а, следовательно, это не будет эффективно.

Аналитический комментарий. Галина Николаевна обращает внимание на значимость цели, которую решает методическая подготовка в педагогической деятельности: усвоить методическую схему (прием), а потом реализовать в уроке (*цель деятельности для них – реализовать схему*), или решать цели педагогической деятельности – «*организация совместной деятельности*». Именно ее организация методическими средствами становится возможной в исследовании. Исследовательская компетентность становится содержанием методической подготовки будущего педагога.

Приведенный фрагмент консультации с Галиной Николаевной позволил автору пересмотреть предмет и содержание методической подготовки будущего педагога относительно педагогической деятельности. Для того чтобы будущий учитель мог работать в

новой образовательной реальности, необходимо организовать в методической подготовке открытие им другого предмета: не обеспечение методическими средствами организации урока, а построение совместной деятельности на основе выбора методических средств. Это открытие произойдет в случае присвоения студентами исследовательской деятельности в методической подготовке как способа организации совместной деятельности и формирования исследовательской компетентности как ее результата.

Методическая подготовка начинает приобретать новую *направленность* – овладение педагогом способами организации совместной деятельности, которые проявляются в исследовательских умениях работать с ситуацией на уроке (вычленять, анализировать, понимать, действовать); в исследовательском действии по различению моделей совместной деятельности; в исследовательских компетенциях по проектированию методической организации совместной деятельности, организации взаимодействия с детьми (создание условий для появления инициатив, постановка цели, поиск способа работы с учебным материалом); конструировании и преобразовании приема; моделировании деятельности; рефлексировании. Исследовательские компетенции в соответствии с логикой развертывания деятельности (ориентировка, выбор, конструирование, взаимодействие, моделирование) в методической подготовке как раз и раскрывают специфику деятельности педагога в работе с методическими средствами:

- анализ используемых методических средств в организации совместной деятельности;
- постановка задачи по совершенствованию методической организации совместной деятельности;
- выбор методических средств для организации разных моделей совместной деятельности с учетом поставленной задачи;
- использование методических средств;
- рефлексия выбранных методических средств, анализ и оценка их эффективности для достижения поставленной задачи.

Рассматривая исследовательскую компетентность как способ организации и осуществления деятельности, мы определили ис-

следовательскую компетентность в методической подготовке – **способ организации деятельности по выбору и использованию методических средств** в организации совместной деятельности.

Становление исследовательской компетентности в методической подготовке должно происходить в процессе понимания будущими педагогами смысла деятельности в методической организации уроков: выделение в качестве предмета совместной деятельности, изменение позиции в построении взаимодействия с детьми, присвоение способов моделирования совместной деятельности на уроке. Сам процесс становления исследовательской компетентности – это наращивание умений, действий, компетенций и позиции в разных способах методической подготовки. В связи с этим необходимо изменить **характер деятельности**, в которой студенты овладевают методической подготовкой: от учебной к **образовательной** (профессиональной), поскольку именно в образовательной деятельности они начинают выступать *субъектом образования*, могущим и влияющим на его качество. Это влияние становится возможным в процессе открытия и присвоения ими *исследования* как способа построения деятельности по выбору методических средств.

Изменение характера деятельности в методической подготовке: от учебной к образовательной (профессиональной) позволит будущему педагогу занять позицию субъекта деятельности (субъекта образования, участвующего и влияющего на свое образование), который начинает открывать (присваивать) способ изучения и оперирования методическими средствами, учиться видеть Другого – ребенка, выстраивать с ним совместную деятельность. Для того чтобы методическая подготовка осуществлялась в образовательной деятельности, необходимо как раз создать условия «...для *преодоления дефицита* «личного присутствия» человека в образовании, дефицита его участия в образовании, условия для *преодоления редукции* образования к обучению. Создание таких условий, по мнению Г.Н. Прокументовой, – это возможность для каждого из участников практики *стать субъектом своего образования*, участвовать в нём и влиять на него» [2. С. 231]. Таким условием

становится включение в исследование как «субъективация себя в пространстве знаний» (В.И. Слободчиков) о деятельности, в методической подготовке – деятельности в выборе методических средств [3].

Для методической подготовки актуальным является различение главной характеристики субъекта – его возможность рефлексировать, поскольку она позволит будущему педагогу, с одной стороны, развести предметную деятельность (поиск ответов на вопросы *что* и *как*) и собственную деятельность по отношению к первой (поиск ответов на вопросы *зачем* и *почему*), а с другой – на основе рефлексии инициировать открытие методических знаний о средствах организации совместной деятельности с помощью исследования. «Проявленная инициатива в деятельности, как отмечает Г.Н. Прокументова, – начинает требовать от педагога понимания о смысле и ценности профессиональной деятельности (т.е. образования ценностно-смыслового содержания деятельности), новых форм деятельности и поведения (т.е. отказа от привычных форм деятельности), рефлексии границ своей деятельности, её специфики сути. Иными словами, инициатива начинает требовать от педагога заниматься своим профессиональным развитием» [4. С. 37].

Выделение в качестве предмета методической подготовки методической организации совместной образовательной деятельности, а в качестве содержания – становления исследовательской компетентности как способа организации совместной деятельности, позволили автору *обосновать способы методической подготовки*:

- **исполнительский** – изучение, анализ, использование методических приемов в организации ситуаций совместной деятельности на уроке. Педагог с такой методической подготовкой проявляет исследовательские умения в работе с методическими средствами в организации урока, при этом он восстанавливает, сохраняет схему урока, способы работы;

- **деятельностный** – организация педагогом совместной деятельности, где методический прием выстраивается в самой деятельности. Вместе с детьми педагог начинает включать в свою де-

тельность исследование, потому что оно позволяет ему по-новому посмотреть на сложившийся прием, схему, так как он реагирует на возникающие запросы и сомнения со стороны детей;

– **позиционный** – вовлеченность в исследование становится способом в выборе и обосновании методических средств по организации совместной деятельности, поскольку педагог ориентируется на инициативы детей, на формирование у них поискового совместного действия. При этом педагог начинает смотреть не на отдельный методический прием, схему урока, а на всю свою педагогическую деятельность в методической организации урока.

Проведенное исследование показало, что качество методической подготовки студентов педагогического вуза изменилось, и это обусловлено становлением исследовательской компетентности в методической подготовке. Студенты выделяют в качестве предмета методической подготовки к уроку организацию совместной деятельности; выбирая и обосновывая методические средства в организации совместной деятельности, проявляют исследовательские умения, исследовательское действие, исследовательские компетенции, исследовательскую позицию. Для них исследование становится необходимым как при самостоятельной подготовке к занятиям в вузе, так и в организации уроков на педагогической практике. Они ориентируются на запросы и инициативы учащихся на уроке; выбирают, изменяют методические средства в зависимости от ситуации совместной деятельности на уроке; овладевают разными способами методической организации урока: поведенческо-ориентированным, деятельностно-ориентированным и исследовательски-ориентированным. У студентов появился интерес к исследованию деятельности педагога и собственной; они проявляют личностное участие, заинтересованность, ответственность в построении собственной педагогической деятельности, изменяют отношение к педагогической деятельности [5].

Литература

1. Луман Н. Введение в системную теорию / под ред. Д. Беккера ; пер. с нем. К. Тимофеева. М. : Логос, 2007. 360 с.
2. Классический университет – инновационные школы : стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Том. гос. ун-т, 2008. 262 с.
3. Слободчиков В.И. Проблема проектирования программ профессионального развития современного педагога // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации / под ред. Г.Н. Прокументовой, А.О. Зоткина. Томск : ЦПКЖК, 2002. С. 20–25.
4. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–138.
5. Никитина Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2014. 46 с.

**Влияние образовательных событий
на становление педагогической деятельности:
концептуальные основания**

Аннотация. Представлены концептуальные основания исследования влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности в подготовке студентов. Выделен предмет концептуализации – решение проблемы становления педагогической деятельности в подготовке студентов педагогического вуза. Становление педагогической деятельности исследуется как процесс преодоления функциональной редукции к педагогической деятельности. На основании теоретического анализа и эмпирического исследования сформулировано понятие «образовательное событие», выделены его типологические характеристики (открытия, порождения, создание нового). Определены характеристики педагогической деятельности, на которые влияет образовательное событие (предметность, отношения, смыслы, личное действие, рефлексия). В качестве средства реализации концепции описана модель влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности и технология проектирования образовательных событий.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, становление, образовательное событие, влияние.

Проведённое исследование показало, что подготовка студентов к педагогической деятельности в педагогическом образовании рассматривается, главным образом, как готовность студентов к разным видам педагогической деятельности. При этом готовность не связывается с вовлечённостью студентов в открытие личностных смыслов педагогической деятельности. Результаты исследования позволяют утверждать, что если подготовку к педагогической деятельности организовывать как становление педагогической деятельности, а значит, создавать условия вовлечённости студентов в процесс своего образования, то образуются личностные смыслы педагогической деятельности. При этом условием становления педагогической деятельности выступает проектирование студентами образовательных событий. Решение проблемы становления

педагогической деятельности в подготовке студентов педагогического вуза выступает предметом концептуализации.

Методологической основой исследования выступает гуманитарный подход (М. Мамардашвили, Г.И. Петрова, К. Роджерс, М. Фуко, Ю. Хабермас), который основан на понимании сущности образования человека как его участия, «втянутости», «включённости» и «входе» субъекта деятельности в своё развитие и образование. Гуманитарный подход к исследованию образования означает «перенос фокуса внимания от *образования* человека на то, как человек *образуется*», рассмотрение особенностей образования в связи с изменением содержания и организации совместной деятельности педагога и ребенка, их участием в организации этой деятельности и тем самым своего образования (Г.Н. Прозументова). Поэтому использование гуманитарного подхода для изучения становления педагогической деятельности в подготовке студентов означает, что *качество этой подготовки и становление педагогической деятельности* определяется открытием студентом ребёнка и «себя» как участников образования; открытием совместной деятельности как предметности педагогической деятельности; порождением личностного ценностно-смыслового отношения к педагогической деятельности.

На основании гуманитарного подхода мы считаем необходимым изменить характер подготовки студентов к педагогической деятельности – от готовности к становлению педагогической деятельности, поскольку, включаясь в процесс становления педагогической деятельности, студенты открывают личностные смыслы педагогической деятельности. Становление педагогической деятельности возможно при организации образовательных событий в подготовке и вовлечённости студентов в проектирование образовательных событий.

Процесс становления характеризуется тем, что у студентов происходит преодоление функциональной редукции к педагогической деятельности. Явление функциональной редукции в контексте профессиональной педагогической деятельности педагогов общеобразовательной школы анализирует в своих работах Г.Н. Про-

зументова. По мнению учёного, «функциональная редукция характеризуется тем, что из деятельности вытеснено её человеческое и гуманитарное содержание: выработка самим человеком целей, норм и форм деятельности, ответственность человека, самого субъекта деятельности за сформулированные им цели, нормы и формы этой деятельности» [1. С. 15]. Функциональная редукция означает вытеснение из педагогической деятельности таких вопросов: «зачем?», «почему?», «какой смысл?», а значит, вытеснение, редукцию *ценностно-смыслового содержания деятельности*. Г.Н. Прокументова рассматривает функциональную редукцию не только как явление, но и как *характеристику педагогической деятельности* в образовательных учреждениях. Это означает такое состояние педагогической деятельности, которое указывает на мощную редукцию личного начала. Учёный выделяет не только феномен, но и показывает, что его преодоление осуществляется за счёт: выделения «совместности» как предмета педагогической деятельности; изменения позиции педагога (участник – организатор); использования разных моделей деятельности [1].

Это явление характерно и для педагогической деятельности в подготовке студентов педагогического вуза. Подготовка студентов к педагогической деятельности организуется так, что в ней оказываются редуцированными место личного присутствия студента в образовании, совместность как предмет педагогической деятельности; постановка специальных задач, направленных на становление личного отношения студентов к педагогической деятельности; место личного понимания смысла педагогической деятельности; опыт личного действия. Отсюда следует, что подготовка к педагогической деятельности упрощается до накопления студентом готовых стандартных образцов деятельности и способов её осуществления. Преодоление функциональной редукции педагогической деятельности (появление у студентов понимания предметности собственной педагогической деятельности и восприятие её содержания как события, открытие личного отношения к педагогической деятельности, создание опыта личного действия), а значит, и становление педагогической деятельности в подготовке студентов

происходят посредством использования потенциала образовательных событий.

Анализ литературы позволил выявить существенные характеристики события: *ценности* и *смыслы* указывают на содержательный аспект события; через события раскрывается предметное и ценностное измерение бытия; *совместность* (-со-) указывает на отношения, взаимодействие; событие отражает отношения между субъектами на уровне ценностей; *действие* характеризует организацию события; назначение события – *качественные изменения*. Источник становления и развития заложен в самом событии.

Образовательное событие в гуманитарном исследовании обсуждается как «место, форма и способ установления смысловой связи человека со своим образованием; это установление значимости вещей, личной значимости смысла образования» [2]. Образовательные события связываются с «появлением новых возможностей человеческого присутствия в образовании и возникновением нового порядка образовательного взаимодействия» [3].

На основании результатов эмпирического исследования нами сформировано понятие *образовательное событие*. Образовательное событие понимается как определённым образом организованное участие (вовлечённость) в совместной деятельности, открывающее будущему педагогу ребёнка, «себя» в профессии, совместную деятельность; порождающее действия по созиданию личного отношения студентов к педагогической деятельности; сильных переживаний; как участие в создании «нового». Через образовательные события возникает выделение самой предметности педагогической деятельности. Исследование показало, что только такие формы, как образовательное событие, помогают понять дефицит профессионального образования как дефицит «встречи» с педагогической деятельностью. Использование потенциала образовательных событий в подготовке студентов к педагогической деятельности рассматривается в исследовании как преодоление в подготовке студентов функциональной редукции педагогической деятельности.

В исследовании выявлены *характеристики педагогической деятельности, на которые влияет образовательное событие*. Установлено, что образовательное событие изменяет представление студента о *предмете* педагогической деятельности. *Критерием* открытия студентами предмета педагогической деятельности под влиянием образовательного события выступает *совместный характер деятельности*. Выявлено, что образовательное событие изменяет *отношение* студента к предметности педагогической деятельности, открывает особое отношение «Я» к своей собственной деятельности. *Критерием* ценностно-смысловых отношений участников образовательного события выступает *диалогический характер взаимодействия* в совместной деятельности. Доказано, что образовательное событие *открывает* студенту *смыслы педагогической деятельности*. *Критерием* открытия студентами смыслов педагогической деятельности являются *внутренние переживания*, точнее, обращение студента к собственным переживаниям посредством рефлексии. Подтверждено предположение о том, что образовательное событие порождает *опыт личного действия* студента. *Критерием* порождения студентом опыта личного действия выступает *вовлечённость* студента в *организацию совместной деятельности*. Установлено, что образовательное событие порождает *рефлексию* в педагогической деятельности. *Критерием* влияния образовательного события на порождение рефлексии в педагогической деятельности является *новое знание* о педагогической деятельности.

Выстраивать подготовку к педагогической деятельности необходимо по принципу организации становления педагогической деятельности. Основанием такой организации выступают: характеристики образовательного события (открытие, порождение, создание нового опыта); содержание педагогической деятельности (предметность педагогической деятельности, ценностно-смысловые отношения; смыслы педагогической деятельности; опыт личного действия, рефлексия педагогической деятельности).

Основным средством реализации концептуальных положений выступает модель влияния образовательных событий на становле-

ние педагогической деятельности, которая представлена вертикальной и горизонтальной структурами. Вертикальная структура отражает последовательность (этапы, логику) влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности в процессе подготовки студентов. В основание логики, этапов подготовки студентов мы полагаем те характеристики педагогической деятельности, которые актуализируются у студентов под влиянием образовательных событий и характеризуют становление педагогической деятельности. Горизонтальная структура – это совокупность условий, средств, форм, результатов реализации модели влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности. При этом на всех этапах реализации модели сохраняются характеристики образовательного события.

Средством реализации модели послужила разработанная автором технология проектирования образовательных событий. Проектирование образовательных событий рассматривается в исследовании как условие достижения цели; образовательная событийность – в качестве средства, а конкретные образовательные события – как формы влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности. Технология проектирования образовательных событий обсуждается как процесс обоснованного выбора технологий проектирования, совместной деятельности, педагогической коммуникации и компонентов образовательной деятельности: содержания, методов, средств, организационных форм – в зависимости от образовательных целей и с учётом возрастных особенностей участников образовательного события; включает деятельность по разработке оптимальных условий, обеспечивающих реализацию образовательного события.

Результат влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности заключается в *изменении качества подготовки студентов к педагогической деятельности*. При этом качество подготовки характеризуется ценностно-смысловыми изменениями в представлениях студента о педагогической деятельности, открытием личностных смыслов педагогической деятельно-

сти, вовлечённостью студентов в организацию совместной образовательной деятельности.

Основная *идея концепции* состоит в том, что именно в образовательных событиях в процессе подготовки у студентов педагогического вуза появляется ценностно-смысловое качество педагогической деятельности. Становление педагогической деятельности в процессе подготовки характеризуется тем, что у студента педагогического вуза появляются понимание предметности собственной педагогической деятельности, открытие личностного отношения к педагогической деятельности, создание опыта личного действия. Вовлечённость студента в образовательные события выступает условием становления педагогической деятельности.

Литература

1. Прозументова Г.Н. Первый шаг: от авторитаризма – к авторству // Школа совместной деятельности. Кн. 4: Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : ТГУ, 2001. С. 15–24.
2. Прозументова Г.Н. Смыслопорождение как образовательная инновация // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : ТГУ, 2009. С. 131–167.
3. Полонников А.А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. Минск : БГУ, 2013. 401 с.

К вопросу об образовании мест личного присутствия в контексте визуального образовательного события¹

Аннотация. Анализируется потенциал понятия «место личного присутствия» для решения теоретико-методологических и практических задач в рамках создания концепции визуального образовательного события.

Ключевые слова: визуальное образовательное событие, место личного присутствия, образовательная коммуникация, самоэкспериментирование.

В 2016–2018 гг. исследовательские группы (одним из участников которых является автор данной статьи), состоящие из сотрудников Томского государственного и Белорусского государственного университетов, проводят совместное исследование «Медиа-ция образовательного события средствами современной визуальной культуры». Предполагаемым результатом теоретической работы, выполняемой в рамках указанного проекта, выступает концепция визуального образовательного события (ВОС). В настоящий момент исследовательские группы используют рабочее определение понятия «визуальное образовательное событие». Под ним понимается специфическое состояние образовательной коммуникации, которое характеризуется следующим [1]:

а) оно существует в форме сингулярности (пространственное измерение);

б) оно обеспечивает инициацию опыта нахождения в настоящем как множестве возможностей, опыта, связанного с диффузией «я» (временное измерение);

в) оно осуществляется не символически, но буквально; непосредственность его работы возможна только в коммуникативно удерживаемой конструкции посредников (семиотическое измерение);

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного БРФФИ–РГНФ международного научного проекта № Г16Р – 016 «Медиа-ция образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Томский государственный университет).

г) в его основе лежит механизм медиаторного замещения: дрейфа от текстуально опосредованной к визуально опосредованной образовательной форме;

д) оно выступает условием образовательного акта, суть которого состоит в дискурсивном разрыве / множестве разрывов, результатом чего становятся разотождествление субъекта образовательной повседневности, возникновение образовательного субъекта как визуально опосредованной дискурсивной конструкции, единичной, не подчиняющейся принципам связности и подобия, завершенности и конечности, имманентной акту образовательной коммуникации;

е) оно организовано как коммуникативная среда самоэкспериментирования

Необходимость определения перспектив дальнейших разработок по концептуализации визуальной медиации образовательных событий, а также решения связанных с ней исследовательских и педагогических задач обуславливает поиск релевантной проблеме исследования теоретико-методологической базы. Целью данной статьи выступает оценка ряда понятийных средств, разработанных в рамках программы гуманитарного исследования образовательных инноваций под руководством Г.Н. Прозументовой [2], на предмет их соответствия исходному полаганию ВОС и генеративности в поисково-исследовательской работе.

Интерес к указанной методологической программе обусловлен рядом содержащихся в обосновывающей ее части положений. Во-первых, речь идет об определении типа образовательных изменений, выступающих предметом анализа, обозначенного как образовательные инновации (в противовес инновациям в образовании). Такого рода изменения выражаются в создании новых образовательных форм – форм организации образовательного опыта, которые иницируются (и это второе важное положение в контексте проводимого исследования ВОС) непосредственными участниками учебного взаимодействия.

Иными словами, методология гуманитарного исследования образовательных инноваций обращается к микросоциальному уровню образовательной реальности и связывает ее продуктивную ди-

намику с необходимостью становления субъекта инновационной практики [2. С. 10], в качестве которого выступают инновационные образовательные сообщества. В-третьих, данной программой предполагается, что образовательные инновации обеспечиваются, с одной стороны, специфическим действием – экспериментированием, фокусирующим внимание не только на объекте экспериментальных усилий, но и на самом исследовательском процессе (исследование исследования [Там же. С. 9]), с другой стороны, основной линией экспериментирования, как это представляется, выступает самоэкспериментирование. Результат образовательных инноваций определяется как «становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании», «создание им мест личного присутствия» [Там же. С. 11].

В контексте проводимого исследования нас интересует вопрос: каким образом организуются (и организуются ли) места личного присутствия в визуально опосредованных учебных ситуациях? Или, что более существенно с точки зрения развития исследовательского движения в рамках указанного проекта; может ли «место личного присутствия» выступать условием генерации образовательных значений в микросоциальной образовательной коммуникации, организуемой при действии визуального посредника? Эвристично ли данное определение образовательных инноваций для решения вопросов, связанных с нарастающей визуализацией образования? В поисках ответа на поставленные вопросы обратимся к анализу стенограммы занятия¹ с магистрантами, которым демонстрировался видеофрагмент художественного фильма «Учитель на замену» (продолжительность 2 минуты 18 секунд)². Задание участникам было сформулировано следующим образом:

¹ Занятие проводилось 11.10.2016 г. в рамках учебной дисциплины «Организация эмпирического исследования» со студентами второй ступени высшего образования специальности «психология» Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Ведущие занятия – Н.Д. Корчалова (БГУ, Минск, РБ) и Т.Е. Третьякова (ТГУ, Томск, РФ).

² Фрагмент начинается с кадров, на которых белокожий мужчина в темном костюме идет по коридору, у него в руках стакан, перед дверью он останавливается

ВЕД. 4.¹ *Перед вами стоит в сущности та же задача: что вы видите? И единственная установка, которая есть, – это смотреть. И далее: Я думаю, что сначала мы посмотрим видео, а затем уже будем говорить.*

При кажущейся простоте задания его выполнение сопряжено с двумя разрядами трудностей. Во-первых, визуальное восприятие в существующем в настоящий момент виде конституировано как интеллектуально обусловленный процесс, что закреплено во множестве культурных и образовательных практик, в которые погружен каждый индивид; удостоверением же видения служит демонстрация понимания. Для студентов психологических специальностей интеллектуализация зрения принимает дополнительное обоснование содержанием авторитетных учебных источников, в которых, в частности, утверждается, что «деятельность наблюдения [как развитая форма зрительного восприятия. – *Прим. авт.*] включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого, <...> восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобретает новые специфические черты» [3. С. 275].

Именно эту процедуру «проработки» зрения мышлением демонстрирует студент, первым откликнувшийся на предъявленное задание:

и вздыхает. В конце фрагмента тот же мужчина вырывает лист из большого блокнота и передает темнокожему подростку. Данное описание мы используем скорее как способ маркировки видеоролика, заимствованного из фильма, который был продемонстрирован магистрантам, нежели как образцовое выполнение действия описания изображения. Его выбор был сопряжен с центральной исследовательской задачей: инициацией медиаторного конфликта между текстуальным и визуальным образами в образовательной ситуации. Его пригодность в обозначенном качестве как сложной конструкцией видеоизображения, так и нарративной завершенностью разворачивающегося во фрагменте микросюжета взаимодействия нового учителя с классом.

¹ В стенограмме используются следующие обозначения: ВЕД. – ведущий; УЧ. – участник. Число указывает на порядок появления высказывающегося во всем массиве стенограмм занятий по дисциплине. Полный вариант стенограммы находится в архиве исследовательской группы.

ВЕД. 4. *Я думаю, что начнем. (4) Итак, что вы видели? (пауза 11 секунд)*

УЧ. 1. *Давайте я уже начну, а то это молчание... Я думаю, что это классическая ситуация для американских школ в какой-то степени, но здесь еще показан психологический подход самого преподавателя к учащимся, показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру. (5) Более чего-то необычного я не заметил. Собственно говоря, как и большинство.*

Разберем это высказывание, которое, с нашей точки зрения, имеет сложную конструкцию и выступает для дальнейшей коммуникации установочным. К первой части высказывания мы обратимся ниже, сейчас же начнем с той части, которая начинается словами «Я думаю». Формулировка «я думаю» выполняет переопределение сформулированного преподавателем задания с «видеть» визуальный объект на «думать» о визуальном объекте и одновременно сообщает другим участникам коммуникации о том действии, которое «выполняется» с демонстрируемым видеоматериалом. Это действие имеет двойную адресацию. С одной стороны, оно адресовано собственно визуальному объекту, но адресовано таким образом, который утверждает его в немедиаторном статусе, статусе «объекта как такового», ни в чем независимого от воспринимающих его субъектов [4. С. 9], но вместе с тем и в качестве учебного предмета, «предназначенного для нашей обработки» [Там же].

С другой стороны, оно адресовано участникам коммуникации, представляя собой двойное именование образа, согласно формуле Р. Барта, – «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя» [5. С. 486]. Экспонирование в учебной коммуникации визуального образа как принципиально доступного интеллектуальному постижению одновременно экспонирует высказывающегося как субъекта, обладающего необходимыми для этого интеллектуальными способностями, что дополнительно подкрепляется как используемыми «обобщениями» высокого порядка: «классическая ситуация для американских школ», так и демонстрацией спо-

способности переходить от одного (высокого) уровня абстрагирования к другому (конкретному): *«показан психологический подход самого преподавателя к учащимся, показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру».*

Установочный статус этого высказывания определяется тем, что в нем задается образец для дальнейших высказываний, который обнаруживает себя в формулировке *«Более чего-то необычного я не заметил. Собственно говоря, как и большинство».* Значение «необычного» мы оставим пока вне поля нашего анализа. Обратим внимание на финализацию в определении визуального образа как умопостигаемого объекта: участник 1 *«не заметил чего-то более»*, чем то, с чем возможно вступить в иные, нежели мыслительные, отношения, и устанавливает это определение как разделяемое всеми значение: *«не заметил, как и большинство»* (это действие выполняется в начале занятия и в визуально ориентированной образовательной ситуации требует отдельных усилий со стороны ее участников и, в первую очередь, преподавателя по переопределению, купированию, блокированию устанавливаемых значений и переориентированию образовательного дискурса на визуальную риторику). Финализация происходит в ситуации быстрых коммуникативных обменов, и без предваряющей подготовки участников действует как скрытая программа, задавая тенденцию для последующих высказываний:

ВЕД. 4. *Что вы видите? <...> Давайте сразу договоримся, что я не определяю очередность высказывания, если вы хотите говорить, вы говорите, если вы хотите молчать, вы молчите.*

УЧ. 3. *Я хочу сказать о ситуации, у меня создалось такое впечатление, что это сам по себе такой трудный класс с подростками, от которых сбежали все учителя, почему-то мне так показалось. И этого педагога, учителя, туда направили специально, зная его, может быть, приемы общения с такими детьми. Направили туда специально, зная, что он с ними справится. А на счет того, что это методика, когда он разговаривал с темноко-*

жжжм мальчиком, мне кажется, это не методика, это его такой прием психологической защиты.

<...>

УЧ. 2. *Учебную ситуацию, первый урок, первое занятие, знакомство с преподавателем, как преподаватель сам себя представил. Это если просто то, что было показано. А если уже разбирать, то уже и конфликты между учениками, и конфликты учеников с учителем вновь прибывшим.*

Высказывание участника 2 появляется в стенограмме первым после короткого (строки 12–24) эпизода уточняющей проработки ведущим 4 высказывания участника 1. По своей организации данное высказывание во многом опирается на установочное высказывание участника 1, приведенное выше, как на образец. Сначала указывается источник, «из» которого будет производиться высказывание – «Я»; далее именуется выполняемое действие – «хочу сказать»; после выполняется предметизация: отмечается, что речь пойдет «о ситуации», т.е. весь видеофрагмент обозначается как целое, и именно в таком качестве он будет функционировать в дальнейшем высказывании. Далее с изображением осуществляется интерпретативная работа, значения для которой извлекаются не из его содержания, а из внешних к аудиовизуальному образу обстоятельств (непосредственно в видеофрагменте не представлена предыстория появления в классе персонажа, обозначенного участниками коммуникации как учитель). Этого рода отношения между высказыванием и образом устанавливаются посредством операторов «Я» – «у меня создалось такое впечатление», «мне так показалось», но вместе с тем и «Я» функционирует в высказывании как целое, внеситуативно укорененное.

Кроме этого, данное высказывание построено таким образом, который определяет его как устанавливающее свое место в одном ряду с предшествующими репликами. В частности, в его начальной части используется прием своеобразной эхолалии слов ведущего: «если вы хотите говорить, вы говорите» – «я хочу сказать», который обозначает данное высказывание как выполнение

задания ведущего. Как и первый участник, участник 2 переопределяет первоначально сформулированное задание: он говорит не о том, «что видит», а говорит, «потому что хочет». Вместе с тем оно учитывает в своем производстве приведенное выше высказывание участника 1. С одной стороны, оно подхватывает и повторяет интерпретативную форму отношений с визуальным объектом (*«трудный класс с подростками, от которых сбежали все учителя»*). С другой стороны, оно согласуется с ним тематически: *«показана конкретно его методика преподавания»* – *«мне кажется, это не методика»*. Посредством тематического согласования с установочным высказыванием участнику 2 удастся включиться в коммуникативную борьбу интерпретаций относительно просмотренного видеотрейлера, что дает возможность деления коммуникативного взаимодействия. Можно сказать, что приведенные высказывания участника 1 и участника 2:

- не синонимичны семантически: в них представлены две отличные по содержанию интерпретации визуального образа как целого – *«методика преподавания»* / *«прием психологической защиты»*;
- подобны синтаксически: порядок производства второго высказывания фактически полностью повторяет порядок первого;
- тождественны прагматически: они оба устанавливают «Я» как посредника в коммуникации.

В совокупности эти обстоятельства действуют далее как скрытая программа разворачивающейся учебной ситуации, механизм которой заключается в реципрокных отношениях пары «Я» – «смысл»: совместный поиск смысла, «скрывающегося за» изображением, обеспечивает осмысленность собственного присутствия в ситуации.

Что же в результате происходит с образом? «“Закрепление” смысла¹ так или иначе всегда служит разъяснению изображения, однако все дело в том, что это разъяснение имеет избирательный характер; перед нами такой метаязык, который направлен не на

¹ В анализируемом нами случае мы понимаем «закрепление смысла» как форму устанавливаемых отношений с образом (Прим. авт.).

иконическое сообщение в целом, но лишь на отдельные его знаки; <...> “закрепление” смысла – это форма контроля над образом; оно противопоставляет проективной силе изображения идею ответственности за пользование сообщением» [6. С. 306]. Вследствие этого визуальный образ и отношения с ним получают в учебной коммуникации периферийное положение, сам образ функционирует в инструментальном значении, выступая как повод для производства Я-высказываний, но не как «неприсваемое видимое» [4], условие «качественного изменения образовательного присутствия» [1].

Однако вернемся к понятию «место личного присутствия» в методологической программе школы Г.Н. Прозуменовой и к вопросам, которые мы ставили по отношению к нему. Может ли анализируемый материал стенограммы служить доказательством создания участниками образовательной коммуникации места личного присутствия? Мы полагаем, что ниже приведенные аргументы частично позволяют дать положительный ответ на этот вопрос.

Согласно указанной программе, актом, обеспечивающим возникновение места личного присутствия, является «порождение смыслов образовательной деятельности и образовательной реальности» [2. С. 24]. И если под смыслом понимается “вербальная локализация” человеком объекта своей жизнедеятельности, установление человеком своей связи с миром, связи в ее предметной и значимой для человека характеристике» [Там же. С. 28], то именно данную процедуру мы обнаруживаем в стенограмме: визуальный образ локализуется как объект учебной активности в рамках занятия, связь с ним устанавливается в его инструментальной способности участвовать в производстве Я-высказываний. В свою очередь, Я-высказывания могут быть оценены как симптомы «очеловечивания» образования [Там же. С. 19], «субъективации содержания образования» [Там же. С. 22], чем переводят визуальный образ из статуса посредника в статус учебного содержания, подлежащего усвоению. В программе указывается, что средой, в которой создаются места личного присутствия, является коммуникация. Субъектом коммуникации выступают образовательные сообще-

ства. Механизм их возникновения и достижения ими требуемых качеств – множественности, различенности и взаимной дополнительности – в программе не прояснен (что оставляет открытым вопрос о методе исследования). В анализируемом случае мы имеем дело с микрофрагментом образовательной коммуникации, в рамках которой актуализируются и действуют те или иные значения, которые могут быть определены как дискурсивные признаки: семантическая неоднородность как эквивалент множественности, а прагматическое тождество – как организующее начало коммуникативного сообщества.

Но может ли «место личного присутствия» как дискурсивная фигура коммуникации обеспечивать возникновение и поддержание визуального образовательного события? Мы считаем, что нет. Вернемся к тому фрагменту стенограммы, в котором представлено начало работы с визуальным образом:

ВЕД. 4. *Я думаю, что начнем. (4) Итак, что вы видели?*

(пауза 11 секунд)

УЧ. 1. *Давайте я уже начну, а то это молчание... Я думаю, что <...>*

Длительная (по меркам привычной образовательной коммуникации) пауза после вопроса ведущего может указывать на потенцию к ситуации неопределенности, порожденной визуальным образом. Именно ситуация неопределенности выступает ключевым моментом для принципиальных образовательных изменений, что указывается и в самой программе гуманитарного исследования образовательных инноваций [2. С. 33]. Однако в ее структуре источником ситуации неопределенности выступает личное действие человека, т.е. действие его как личности, действие, центрированное в «Я». В случае же образовательной ситуации, продуктивность которой связывается со специфическим действием визуального посредника, личное действие становится способом «снять», преодолеть неопределенность, вернуть ситуацию к ее привычному функционированию.

Мы полагаем, что программа гуманитарного исследования образовательных инноваций школы Г.Н. Прозументовой, центрированная на процессах субъективации как горизонтном значении, отвечает на локальный вызов образовательных обстоятельств, в которых школа себя обнаруживает и которые требуют своей экспликации. В то же время педагогические программы, связывающие свои надежды с продуктивностью визуальных медиаторов в образовательных ситуациях, должны опираться на методологические проекты, инициирующие процессы десубъективации, депсихологизации, фокусирующиеся на процедурах дискурсивного устройства образовательной идентичности, стремящиеся объективировать в коммуникативных условиях скрытые, анонимные, неперсоналистичные ее детерминанты.

Литература

1. Полонников А.А., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты. Минск : Изд-во БГУ, 2017.
2. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-ва, 2005. 484 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
4. Мерло-Понти М. Око и дух. М. : Искусство, 1992. 63 с.
5. Барт Р. Удовольствие от текста // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994. С. 462–519.
6. Барт Р. Риторика образа // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994. С. 297–318.

Совместная деятельность как вид компетентностных проб студентов в процессе освоения основной образовательной программы

Аннотация. Рассматриваются компетентностные пробы студентов, их место в учебном процессе и влияние на процесс освоения учебного материала в целом. Описан опыт реализации компетентностных проб студентами, обучающимися по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».

Ключевые слова: компетентностные пробы, тьюторское сопровождение, совместная деятельность.

В настоящее время рынок труда предъявляет высокие требования к выпускникам высших учебных заведений. Работодателям важно наличие у потенциальных сотрудников не только теоретических знаний, полученных ими в стенах университета, но и практических навыков и развитых компетенций, необходимых для выполнения трудовых обязанностей. Как показывают многочисленные опросы работодателей, выпускники вузов по уровню подготовки и полученным компетенциям не всегда соответствуют их требованиям [1. С. 2]. Исходя из этого все более актуальной становится проблема установления взаимодействия между высшими учебными заведениями и организациями-работодателями. В этой ситуации работодатели заинтересованы в развитии определенных компетенций у выпускников вузов, необходимых для эффективной работы в их организации, а вузы – в трудоустройстве своих выпускников.

Руководствуясь данной ситуацией, Томский государственный университет, в частности факультет психологии, активно обсуждает и переходит к компетентностному и практико-ориентированному подходу в образовании.

В данной статье будут рассмотрены способы формирования и развития компетенций у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью». Отметим, что данная специаль-

ность предполагает разделение всего учебного материала на теоретический (аудиторный) и практический (выход в организации университета, местного сообщества и города).

Основным профилем подготовки специальности «Организация работы с молодежью» является овладение студентами социально-гуманитарными технологиями сопровождения молодежных инициатив. Для этого в процессе обучения необходимо формирование у каждого студента определенных компетенций для развития различных ролей, таких как инноватор, технолог, аналитик, организатор, тьютор и др. Под компетенцией понимается способность применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности [2. С. 4]. Ключевым моментом данного определения является способность применять опыт. Как известно, опыт приобретается в результате практической деятельности. Отсюда вытекает вопрос: как студенты могут накапливать практический опыт в стенах университета, посещая лишь аудиторные занятия?

На данный момент активно функционирует система выхода студентов за рамки аудиторного обучения, происходит включение их в реальную социально значимую практическую деятельность. К данной деятельности относятся обязательные практики, предусмотренные основной образовательной программой, а также практические задания в рамках учебных дисциплин, предусматривающие реализацию студентами проектов, мероприятий и пр. По основным базовым дисциплинам после прохождения обязательного теоретического кластера идет практический, в рамках которого каждый студент совершает свою профессиональную / компетентностную пробу, тем самым подкрепляя теоретические знания практической составляющей.

В качестве примера подобных проб студентов мы рассмотрим проект по тьюторскому сопровождению воспитанников Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей г. Томска (далее – Центр). Данный проект реализуется студентами в рамках курса «Социальная адаптация воспитанников и выпускников интернатных учреждений», который читается на втором курсе обуче-

ния. На теоретическом кластере данного курса студенты знакомятся со спецификой данной аудитории, ее проблемами, выявляют способы работы с ней. В практической части студенты непосредственно отправляются в Центр для контактной работы с подростками.

Основная идея данного проекта заключается в следующем – студенты становятся тьюторами-наставниками (старшими товарищами) для воспитанников Центра, помогая подросткам выстроить их успешную образовательную и жизненную траекторию, которая позволит им адаптироваться в дальнейшем. Данная деятельность проходит при супервизии преподавателей факультета психологии. Преподавателями и студентами совместно разрабатываются детальный план сопровождения, его этапность и, главное, определяется цель сопровождения, заключающаяся в построении образовательной и жизненной траектории, которая будет способствовать успешной социальной адаптации воспитанников Центра помощи детям в обществе.

Основным принципом взаимодействия является принцип «равный учит равного», что позволяет исключить возрастной барьер: подросток при общении со студентами чувствует себя более спокойно, открыто, доверительно, нежели с учителем. Обучение по принципу «равный – равному» (peer education) среди молодежи – это обучение, при котором сами молодые люди (студенты) передают знания, формируют установки и способствуют выработке навыков среди равных себе по возрасту, социальному статусу, имеющих сходные интересы. «Равный» (peer) – человек, принадлежащий к той же социальной группе, что и целевая аудитория, на которую направлено обучение. Объединение в социальную группу происходит на основе определенных признаков: возраст, пол, род деятельности, социально-экономическое положение, статус здоровья, образ жизни и т.д. При этом в группу могут объединяться люди, имеющие как один общий признак, так и несколько [3. С. 34].

В рамках данного проекта предусмотрена индивидуальная работа с воспитанниками, что позволяет учитывать личностные особенности отдельно взятого подростка. Деятельность проекта является длительной по времени, включает как личные встречи, так и

онлайн-сопровождение. В ходе взаимодействия студентов с подростками затрагиваются темы выбора будущей профессии, увлечений, взаимодействия с социумом, вопросы личного здоровья, здорового образа жизни и др. Благодаря данной деятельности студенты совершают компетентностные пробы, применяют теоретические знания на практике, взаимодействуют со своей будущей целевой аудиторией, учатся планировать и рефлексировать собственную деятельность. Практическая деятельность позволяет закрепить тот теоретический материал, который был получен во время аудиторных занятий. Подобные пробы позволяют студентам уже в процессе обучения в высшем учебном заведении накапливать практический опыт по своей специальности, который будет оценен их потенциальными работодателями при будущем трудоустройстве.

Литература

1. Магера И.В. Проблема молодежной занятости и безработицы в контексте несоответствия рынка образовательных услуг и рынка труда // Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы. 2012. № 6.
2. Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Классификация профессий и видов профессиональной деятельности // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 10.
3. Глухова Э.Р. Позиция волонтеров по принципу «равный – равному» или «равное обучение» // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 37.

Раздел 3. ПРАКТИКА ШКОЛЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ

С.И. Поздеева

Практика Школы совместной деятельности как образовательная инновация: изменение содержания и результатов образования

Дело не только в том, чтобы
добавить к образованию человека совместность.
Дело в том, что никакого другого
образования человека, чем его образование
в совместной деятельности просто нет.

Г.Н. Прозументова

Аннотация. Представлена образовательная практика Школы совместной деятельности как практика соорганизации взрослых и детей. Показаны различия культуры автономии и культуры совместности, выделены специфика в понимании метапредметных и личностных результатов в школе, особенности реализации разных моделей организации совместной деятельности в учебном процессе, управлении, организации наставничества.

Ключевые слова: соорганизация участников, универсальные учебные действия, модели и технологии совместной деятельности, деятельностное сопровождение педагога.

С одной стороны, любая общеобразовательная школа есть совместная деятельность педагогов и учащихся, так как взрослые и дети вынуждены вступать в учебные отношения, находясь в одном физическом пространстве. Однако весь вопрос в том, является ли совместность, т.е. соорганизация взрослых и детей, предметом образования в школе, какая образовательная культура (автономии или совместности) формируется в школе. Культура в широком

смысле этого слова – совокупность ценностей, норм, то, что присвоено и используется человеком в процессе его активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми. Попробуем сопоставить культуру автономии и культуру совместности как разные образовательные культуры, т.е. культуры разного участия человека в своем образовании [1].

Культура автономии (от греч. *autonomia* – «независимость») – это культура *самоорганизации* (самообучения), самостоятельности (т.е. независимости от взрослого и другого человека). В такой культуре детей учат самостоятельности, индивидуальной активности, и взрослый необходим ребенку, чтобы сформировать умение учиться (умение учить себя самого с помощью взрослого и другого ученика), т.е. сформировать регулятивные универсальные учебные действия (УУД): целеполагание, планирование, контроль, оценку. Культура совместности – это культура *соорганизации*, т.е. связей и зависимостей участников друг от друга, культура недидактического взаимодействия, когда не только взрослый учит ребенка, но и ребенок учит взрослого. В такой школе учат взаимодействию, образовательным отношениям, «попаданию в активность другого человека» (Б.Д. Эльконин). И тогда взрослый не просто необходим ребенку (как опытный, умелый и знающий человек), а интересен ребенку как участник совместной деятельности.

Галина Николаевна Прозументова писала об угрозах чрезмерного увлечения индивидуализацией в образовании: идеология самодостаточного индивидуализма приводит к тому, что человеческие отношения воспринимаются как искусственное приспособление (когда другим людям отводится второстепенная роль), что распространение способа получения знания, центрированного на отдельном человеке, обедняет инструменты образования и соглашалась с Дж. Джердженом [1] в том, что эта идеология ставит под угрозу само человеческое существование. Кроме того, она говорила о том, что распространение способа получения знания, центрированного на одном человеке, обедняет инструменты (стратегии, средства образования).

Чтобы показать различие автономии и совместности, приведу пример, связанный с диагностикой у учащихся умений группового взаимодействия: в связи с выделением коммуникативных УУД, как одного из видов метапредметных результатов, для школ это актуально. Когда в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) проводится диагностика метапредметных результатов способом решения групповой задачи, то в карте наблюдения в разделе «Взаимодействие с другими» [2] мы видим следующие параметры: ученик взаимодействует деструктивно, не всегда конструктивно, никак; вносит содержательные предложения, конструктивно взаимодействует и т.д. Это означает, что оценивается индивидуальный вклад ученика в работу группы, а сама группа как объединение взаимодействующих участников, их связи, отношения не являются предметом оценки. В нашей школе в рамках диагностического урока мы наблюдаем *именно за работой группы* как коллективного субъекта и оцениваем, как дети обсуждают способ решения задачи, распределяют роли, какие идеи предлагают, как слушают друг друга. Для нас группа из 4 человек – это не 1+1+1+1, а особый субъект совместной деятельности, который действует, пока есть общие цели, связи, отношения.

Сейчас актуально не противопоставлять автономность и совместность, а искать способы взаимного дополнения этих культур. На наш взгляд, автономия может встраиваться в культуру совместности как одна из учебных стратегий, чтобы поддержать свободу выбора ребенка (тем, заданий, способов работы). Своей автономией человек включается в совместную деятельность, а затем (через соответствующие приемы, ситуации) участвует в ней и влияет на нее.

Таким образом, практика Школы совместной деятельности – это практика соорганизации, участия взрослых и детей в своем образовании. Такая практика является инновационной, потому что строит новое содержание образования, она является уникальной, единственной в своем роде местом организации образования.

В нашей школе есть свое понимание метапредметных и личностных результатов, заявленных в новых ФГОС НОО и ФГОС

ООО. С одной стороны, можно просто сказать, что коммуникативные УУД для нас – основная группа метапредметных результатов, так как мы – Школа совместной деятельности и учим коммуникации. Но с другой стороны, важно понять, что и регулятивные, и познавательные УУД, и даже личностные результаты формируются через коммуникативные и все это вместе помогает удержать деятельностьную рамку в школе. На наш взгляд, регулятивные УУД оформляют общедеятельную составляющую в образовании (целеполагание, планирование, контроль, оценка); познавательные УУД – общеинтеллектуальную составляющую (на первый план выходят интеллектуальные (когнитивные) процедуры: постановка и решение проблем, смысловое чтение, работа с информацией); коммуникативные УУД – рамку взросло-детской, детской совместности и как некий «сплав» – формирование у детей компетенций участия в совместной деятельности, инициирование, пробы, выбор, проектирование, исследование, рефлексия) как основной личностный результат образования.

Для нашей образовательной практики как практики организации, участия взрослых и детей в своем образовании характерно следующее.

Во-первых, реализация трех базовых моделей организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской), которые были разработаны Галиной Николаевной ещё в 1992 г., но актуальны до сих пор, например, как основа типологии уроков, в том числе в плане реализации ФГОС. Первое, чему обучают молодых и вновь пришедших педагогов в нашей школе, – это строить уроки по разным моделям: урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог, оформлять это в соответствующие методические разработки. Это базовый (инвариантный) уровень профессионализма в школе, на котором потом достраиваются компетенции педагога по организации совместной деятельности (реализация инициатив, организация проб, учебных, образовательных и социальных проектов и др.). Почему модели организации совместной деятельности по-прежнему актуальны для нас? Потому, что это не только

педагогическая основа построения уроков и внеурочных занятий в школе. Это основания:

- для управления деятельностью, потому что управление в инновационной школе – это организация разных моделей управления для удержания режима стабильности и поддержки режима развития, т.е. изменений;
- погружения педагога в инновационную деятельность и оформление разных его позиций в инновационной образовательной программе (разработчик, участник, пользователь);
- вычленения разных групп результатов (учебных, образовательных, инновационных);
- разных способов наставничества (наставник-методист, наставник-навигатор, наставник-тьютор).

Во-вторых, для нашей практики характерно использование соответствующих образовательных технологий (РКМЧП, дискуссия, исследование, проектирование, образовательное портфолио), ресурсных в плане формирования компетенций совместной деятельности и реализующих основную идею – сделать ребенка значимым и влиятельным участником совместной деятельности.

Образовательная технология – это способ реализации инновационной идеи (сделать ученика значимым и влиятельным участником совместной деятельности), без неё невозможно выстроить процесс «практикования» как процесс построения новой практики. При этом педагоги очень осознанно подходят к выбору технологии. Например, наши педагоги живо заинтересовались технологией образовательного портфолио не только потому, что это сейчас тренд, а потому, что увидели в этом возможность анализировать и фиксировать все виды образовательных результатов. Кроме того, их привлекла «открытость» данной формы, т.е. возможность по-своему понимать содержание и наполнение портфолио. В результате в нашей школе сложилась определенная логика работы с портфолио: в начальной школе используются открытое образовательное портфолио (в нем проявляется авторство ребенка, его инициативность, рефлексивность) и проведение часа портфолио. В основной школе реализуется идея совместного портфолио педа-

гога и учащихся (действия учителя, действия детей, продукты (результаты) этих действий). В старшей школе портфолио – это отражение движения ученика по индивидуальной образовательной траектории с включением учебного, образовательного, профессионального и личностного модулей.

В-третьих, в Школе совместной деятельности сложилась особая практика наставничества, которая строится на идее открытого профессионализма педагога [3, 4]: профессионализм – это не количественный прирост умений, качеств, а индивидуальное профессионально-личностное развитие через овладение ценностями и технологиями совместной деятельности в режиме образовательных инноваций. Наставничество для нас – не просто помощь молодым педагогам со стороны более опытных. Это сопровождение и молодых, и новых педагогов в формировании компетенций организации совместной деятельности через овладение инновационным потенциалом школы. Поэтому у нас помимо наставника-методиста есть особый тип наставника – навигатор. Это человек, который владеет информацией об инновационном ресурсе школы и его методическом обеспечении и знает, к какому наставнику-тьютору направить педагога с определенным профессиональным заказом. Тьютор может работать как технолог, как коучер, позднее, когда учитель переходит с основного уровня на продвинутый и начинает профессионально самоопределяться, он становится наставником-разработчиком (инновационных программ, проектов, технологии) или наставником-исследователем (если подопечного интересуется конкретная область изменения как область исследования).

Таким образом, наставничество — это особый тип деятельностного сопровождения педагога, строящегося на разных способах взаимодействия наставника и подопечного, который осваивает профессию, овладевая совместной образовательной деятельностью через индивидуальный способ участия в образовательных инновациях. Это означает, что практика Школы совместной деятельности – это практика открытой профессионализации педагога, когда, погружаясь в образовательные инновации, педагоги меняют свой

взгляд на ребенка, собственную профессиональную позицию, свое отношение к инновациям.

Литература

1. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.
2. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи. М. : Автроский клуб, 2016. 84 с.
3. Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в школе: управление и становление / под ред. Г.Н. Прокументовой, С.И. Поздеевой. Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. Кн. 7. 288 с.
4. Поздеева С.И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.

**Распредмечивание учебного материала
и опредмечивание понимания как место
личного присутствия школьного учителя**

Вспоминая наследие Г.Н. Прокументовой, всё больше обращаешься к тому, что называется *гуманитарное исследование*. Особенно той его части, где мы обсуждали описание и аналитику феномена и ситуаций изменения содержания образования и управления. Почему? Потому что именно в них начинает появляться, оформляться *место личного присутствия* педагога или управленца, места, где есть возможность влиять на то, что происходит вокруг, а не только функционировать. Вне такого места инновационная деятельность имеет свойство выхолащиваться, формализовываться, воспроизводиться без каких-либо последствий для автора этой деятельности.

Недавно в нашей школе – МБОУ СОШ № 49 г. Томска – проходил семинар, где в качестве экспертов были приглашены специалисты в области смыслообразования из Белоруссии. И они обратили внимание на проблему, когда внешне, вроде, идёт процесс работы с интересом и со смыслами участников совместной деятельности, а на самом деле никакой энергии смыслообразования нет. То есть инновационный характер совместных действий начинает переходить в учебный. Ещё одним признаком этой проблемы является тот факт, что начинаешь употреблять одни и те же слова, одни и те же мысли в разных контекстах. И понимаешь, что реальность не меняется, хотя слова воспроизводятся. А как новое входит в реальность? Г.Н. Прокументова говорила, что через феномен и ситуации совместности, встречи с необычным, через вопросы к самому себе, через аналитику и версии ответа на них. И тогда в контексте старой темы (парадигмы, контекста) начинают появляться и оформляться новая реальность, новое содержание. Поэтому базовой единицей изменения содержания образования и

управления она считала *ситуацию*, которая потом переходит в *действие* и *норму* совместной деятельности. Вот сегодня я хотел бы обобщить несколько случаев, которые одновременно произошли со мной, и их анализ помог сформировать некоторый вектор моего профессионального развития.

Когда я приехал с конкурса «Учитель года», у меня состоялся очень интересный разговор с одним из моих родственников, который является профессором Томского государственного университета, доктором физико-математических наук, членом методического совета Томского университета. Он узнал, что один из моих конкурсных материалов называется «гуманитарная физика», и, что называется, призвал меня к ответу. Первое его замечание заключалось в том, что никакой гуманитарной физики быть не может. Есть гуманитарные науки, у них свой предмет, свои способы. А есть естественнонаучные предметы, которые в области объективации (а это главная задача любой науки) достигли больших успехов, и любая гуманитаризация предмета эту «силу» физики существенно снизит. Но самое главное, по его мнению, я ввожу в заблуждение детей, что может впоследствии создать неправильное представление у них о предмете, которое потом изменить будет сложно. При этом он, конечно, приводил сильные аргументы в пользу своих сомнений. Но я все-таки отвечал, потому что у меня накопились уверенность в том, что я делаю, и это уверенность прошла серьёзную экспертизу и при защите кандидатской диссертации, и при участии в профессиональных конкурсах. Разговор проходил достаточно жестко, и мы разошлись, оставшись каждый при «своем».

После разговора я задумался о нём. Почему моё желание сделать уроки интересными, желание развернуть тему через личный опыт детей, их смыслы и представления вызывает такое сопротивление со стороны профессионального физика? Но так же меня испугала его позиция, так как трудно не доверять профессионалу такого уровня, имеющего немалый педагогический опыт работы со студентами. Может быть, я действительно что-то делаю не так? Через некоторое время я понял, в чём проблема. В этом разговоре столкнулись две позиции, два взгляда на то, что называется физи-

кой. Один взгляд – взгляд физика-профессионала. Он смотрит на науку через её продукты, а в своём завершённом виде они и создают картину независимости от субъекта, особенно в физике. Картину весьма иллюзорную, если мы вспомним, как возникала наука, как происходило её становление. И, конечно, в этом аспекте физика не может быть гуманитарной, она про природу, по мысли физика, а не про человека. То есть разделение на гуманитарные и естественнонаучные дисциплины происходит по различению предмета. Если психология изучает человека, то она гуманитарная наука. А физика изучает природу, поэтому по определению не может быть гуманитарной. Но у меня, как школьного преподавателя этой науки, задачи производства научных знаний нет, я смотрю на неё с позиции возможности как-то преломить через учащихся, через их возможности и потенциал содержания предмета. И поэтому в качестве аргументов гуманитаризации предмета я приводил описания ситуации из уроков, предлагал какой-то материал из истории становления физических понятий, законов, биографии физиков. Взгляд преподавателя характеризуется тем, что наука должна для него выступать в контексте процессов её образования, становления и формирования. А в становлении любая наука, в том числе и физика, – это продукт *человеческого озарения, человеческого действия, человеческого взаимодействия*. И в этом смысле она гуманитарна. Если бы теорию относительности открыл не А. Эйнштейн, то это была бы совсем другая теория. За его теорией относительности стоит его жизнь, личный опыт, который и сделал содержание релятивистской физики таким.

Кстати, различение позиций профессионала и преподавателя иногда сквозило в мыслях известных физиков, когда они сравнивали свой путь в науке и то, как их учили этому в школе. Например, И. Ньютон, размышляя над своими законами, вдруг в тексте вставляет фразу: «При изучении наук примеры полезнее правил». А. Эйнштейн утверждает, что «настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса». А как относиться к его высказыванию, что «фантазия важнее знания»? Или к тому, что говорил мой любимый физик Н. Бор: «Несовместимо-

сти – суть дополнительности. И в этой дополнительности рождается истинное понимание сложных физических явлений»? Ведь это как раз про способ становления и образования науки и одновременно про процессы, в которых живёт и проявляется субъектность.

Но в наиболее отчётливой форме дихотомия преподаватель-учёный проявилась в деятельности Р. Фейнмана – лауреата Нобелевской премии, одного из авторов квантовой электродинамики. Помимо авторства целого раздела физики Р. Фейнман известен ещё по двум причинам: он автор знаменитых фейнмановских лекций по физике, по которым я в своё время изучал эту науку в вузе. И ещё его называют великим популяризатором науки (с моей точки зрения совершенно несправедливо), так как в его арсенале много работ, посвящённых не только квантовой электродинамике, но и книг, в которых он пытается сделать доступным самые сложные разделы физики, а также осмысленно и рефлексивно описывать свой путь становления учёного-профессионала. Зачем тратить столько времени на работу, которая не связана с направлением основного вектора исследования? В одной из своих книг он поясняет это вопросом самому себе: «Я не знаю, как объяснить студентам то, что понимают шесть человек в мире». Конечно, он имел в виду свою квантовую электродинамику. А дальше он делает убийственный вывод: чтобы это было возможно, нужно чтобы они прожили его (Р. Фейнмана) жизнь. Но ведь это невозможно. Вот тогда он начинает исследовать свой путь становления как учёного-профессионала, понимая, что в преподавании необходимо воссоздавать не только продукты научной деятельности, но и воспроизводить ситуации, подобные тем, в которые попадал он сам, и которые влияли на его становление и самоопределение как физика-профессионала. Тогда ключевыми словами в образовательных процессах будут слова *образование, возникновение, становление, формирование, событийность* и т.д., а не законы Ньютона или закон Ома. Но у него есть ещё одно направление размышлений: он пытается *распредметить* физические законы и понятия. Очень важное слово, обозначающее стратегию взаимодействия преподавателя с содержанием той области научного знания, которую он

преподаёт. Я поясню это слово аналогией Б.Д. Эльконина. Он приводит пример со строительством здания и говорит, что завершающим этапом строительства дома является скрытие всего того, из чего он состоит. И возникает ощущение, что дом стоит сам по себе и функционирует сам по себе. Не видно ни фундамента, который даёт дому устойчивость, не видно ни коммуникаций, ни несущих конструкций, которые делают здание жилым помещением, офисом и т.д. Вот *распредмечивание* и связано со снятием внешней оболочки (по которой, кстати, и относят здание к тому или иному культурному стилю) и выделением другой предметности, заложенной в науке. Эта предметность может быть разной, и в этом *возможность авторства для преподавателя* – возможность создать место личного присутствия. Он открывает физику не в смысле создания новых законов и понятий, а в смысле её множественности значений, её интерпретаций.

Преподаватель не может воспитывать стремление к инновационной и образовательной деятельности у студентов и учеников, если он сам не будет внутри этой деятельности, т.е. самому что-то не создавать. Нельзя научить проектированию, исследованию, смыслостроительству, если сам только проходишь программы и даёшь знания, т.е. занимаешься учебной деятельностью. Необходимо найти место для педагога, где он может помещать свой смысл, интерес – свою субъектность, своё авторство. Найти место, в котором что-то будет зависеть от преподавателя – его позиции, опыта, интереса и т.д. Очень хочется, чтобы физика в разных школах была разная, потому что её преподают разные люди, а она одинаковая, так как сегодня происходит страшная вещь. Проблемы в естественнонаучном образовании связываются сегодня с недостаточной предметной подготовкой учителей. Им читают лекции по физике, заставляют писать ЕГЭ, олимпиады, помогают проводить эксперименты по физике. Но, как говорится, «а воз и ныне там». Их загоняют в учебную деятельность, вместо того, чтобы найти место, где бы что-нибудь зависело от них место их личного присутствия. Вот *распредмечивание* связано с приданием разных значений тому, что называется «физические понятия и за-

коны», и это один из процессов, где нужно выйти из функционала и стать автором. Д.Б. Эльконин писал, что значение понятия не написано на нём самом, оно придаётся извне и любое понятие – многозначно. В этом возможность авторства в педагогической деятельности.

Чтобы ещё раз проявить смысл термина распредмечивания, приведу достаточную вольную интерпретацию становления педагогики развивающего обучения – первой инновационной практики, которая стала реальностью, причём не в 90-е гг., как большинство практик, а тогда, когда господствовала знаниевая парадигма в нашем образовании. Всем известно, что родилась она на основе двух психологических концепций: одной из них культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и деятельностной теории развития высших психических функций А.Н. Леонтьева. У этих авторов есть работы, посвящённые возможности создания педагогики развития, написанные еще в 30–40-е гг. XX в. Например, «Лекции по педологии» Л.С. Выготского – это, по сути, педагогическая концепция. Однако как практика, как реальность педагогика развивающего обучения (РО) возникает в конце 60-х – начале 70-х гг.

В 1972 г. вышла книга В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении», где были изложены основные положения этой образовательной идеологии. Почему такой временной разрыв между замыслом и реализацией? Что явилось тем фактором, который позволил сделать последний шаг в становлении этой реальности? Вариантов ответов на эти вопросы может быть много. Но мне кажется, абсолютно не случайно, что педагогика РО появляется ровно в тот момент, когда появляется мыследеятельностная методология Г.П. Щедровицкого, особенно той её части, в которой он, как физик по первому образованию (а также как педагог, он работал какое-то время в сфере образования. Может быть методология как сфера деятельности в большей степени востребована в образовательной деятельности?) формулирует и обосновывает нетривиальную мысль: физика – это наука не про природу, а про деятельность. Я бы только добавил одно слово: *он такой её делает*. И вот

это очень интересный момент. Он говорит о том, что любой закон или понятия – это просто способ решения какой-то проблемы, возникшей в деятельности. Более того, в одной из своих работ он пишет, что любое понятие долгое время существует в науке как способ решения проблемы и только потом этот способ оестествляется и превращается в знаковую форму, за которой скрыта иная предметность. Распредмечивание и есть поиски нахождения других предметностей в науке, которая по первому своему предназначению является средством познания и управления природными явлениями. Причём таких предметностей может быть много.

В РО физика про деятельность, а я, как представитель педагоги совместной деятельности, могу показать, что любое понятие и закон в науке – это возможность связать то, что естественным образом не связывается. Физика даёт для этого средства и механизмы. В педагогике индивидуализации необходимо представить предметное учебное содержание как механизм и способ построения индивидуальной траектории движения и становления и т.д. Вот это собственно авторство физики и есть возможность личного присутствия педагога, которое, по убеждению Г.Н. Прозументовой, является главным условием становления профессиональной позиции. А то, что сегодня происходит вокруг, это как раз создание условий для невозможности такого присутствия.

Всё вышесказанное позволяет сделать предположение, что наряду с позицией педагога и заданиями необходимо обсуждать ещё одно условие изменения содержания образования. Особенно в предметно организованном пространстве, как в наших школах. В разных формулировках эта мысль присутствовала во многих практиках, которые претендовали на реальные изменения качества образования. Наиболее акцентированно её высказал Б.Д. Эльконин. Рассматривая позиционирование как предмет образования в подростковой школе, он говорил, что для реализации этого образовательного содержания необходимо представить предметное содержание как взгляд на мир, как позицию. Если этого не удаётся, то учитель неизбежно попадает в необходимость заниматься *профанированием* – адаптацией для профанов сложного научного

содержания. И в этом случае позиционирование содержанием образования не становится. *Профанирование* и есть альтернатива *распредмечиванию* как способ организации учебного материала. Давайте вспомним счётные палочки в начальной школе или демонстрационный эксперимент в физике. Ведь это и есть разные механизмы облегчения учебного содержания для успешного его усвоения. Когда учителя рассказывают, как они дают ту или иную тему, они в большинстве случаев делают акцент на аналогиях, своей логике разворачивания темы, которая упрощает процесс воспроизводства и запоминания. И очень редко они говорят про то, как будет происходить процесс освоения, какие задания будут выполнять дети, какая позиция у учителя в совместной деятельности при освоении учебного содержания. Выбор способа организации учебного материала определяется образовательной задачей или тем предметом образования, который рассматривается в практике как базовый.

Но стратегия профанирования и распредмечивания, как стратегии организации учебного материала, не работают в контексте педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова). Напомним, что согласно этой идеологии различие качества образования, в том числе, строится по такой характеристике, как *образовательное содержание совместного действия*. И это различие определяется тем, как участники совместной деятельности (и учащиеся, и педагог) могут *влиять* на содержание, формы и способы совместной работы на школьных занятиях. В *учебном совместном действии* (авторитарный тип совместной деятельности) ни учитель, ни дети не могут влиять на процессы образования (всё определяется внешне заданными нормами). Тогда профанирование неизбежно. В *учебно-познавательном совместном действии* (лидерский тип совместной деятельности) через проявление предметности и распредмечивание педагог получает реальную возможность влиять на содержание и способ организации совместных с детьми действий. Ведь предметность (основание для распредмечивания) *выбирает* педагог. Для детей появляется *выбор* способа освоения учебного материала. Для тех, для кого выбранное и по-

строенное через деятельность учителем значение понятия или закона будет значимым, будут осваивать материал в *самостоятельном и инициативном* характере. Для остальных способ освоения будет основан на *нормативных* способах совместной деятельности. В образовательном совместном действии всё (и содержание, и способ освоения) проектируется в совместном действии взрослого и ребёнка. И в контексте образовательного действия организация учебного материала через распредмечивание и, тем более, профанирование невозможно.

В чём эти трудности? Понятно, как может появляться основание для распредмечивания у педагогов. Например, современные ФГОС реально меняют предмет образования, которым теперь является действие. Более того, стандарт имеет рамочное строение, т.е. педагог может выбирать то, что он будет формировать у детей. И в зависимости от того, какие действия для педагога становятся предметом образования, будет определяться значение предметного содержания. Но для детей этот механизм совершенно не подходит. Тогда как основание для распредмечивания появляется у детей? Кроме того, если дети будут участвовать со своими основаниями в распредмечивании, то педагогу придётся реагировать на эти основания «здесь и сейчас», и у него элементарно не будет времени превратить детские представления в систему заданий. Думаю, педагоги РО, которые разрабатывали учебные задачи, меня поймут. Я уже не говорю о том, что возможное участие детей предполагает возможность нескольких линий разворачивания учебного содержания и предположить заранее эти новые предметности невозможно. Как тогда организовать эти разные основания? И кто будет организовывать? Когда «автором» предметного содержания был учитель, то только он и мог как-то влиять на содержание. Но теперь, когда участие в проектировании содержания принимают и дети, то как должен происходить процесс соорганизации? Для решения этих трудностей необходимо обсуждать качественно иную стратегию организации учебного материала – стратегию *опредмечивания* смыслов и значений участников совместной деятельности. В чём её суть?

В качестве базовой характеристики *образовательного содержания совместных действий*, как единицы содержания образования, мы рассматриваем *организацию ситуаций понимания*. Не само понимание (когда оно будет задаваться извне посредством чего-либо), а именно *организацию ситуаций понимания*. По М.К. Мамардашвили, понимание не как акт познания, не прямое порождение мысли, а создание неких напряжений и сцеплений или возможностей, которые породят мысль, поскольку её содержание предопределить невозможно. Понимание, которое основано на описании, актуализации, исследовании разного личного опыта участников совместной деятельности. Понимания как акта, находящегося на метафизическом (донаучном) уровне описания явлений и связанного с возникновением *ситуаций обобщения* разного опыта, его *поляризации*, *различении* и выведении и оформлении оснований для различения представлений о явлении. Эти основания и будут теми значениями, которые рождаются в совместной деятельности, а не задаются посредством учебных задач. Но тогда меняется качественно и представление о том, что есть наука, и физика в частности.

Здесь уместно вспомнить мысль М.К. Мамардашвили о том, что «наука – есть только язык... завершённое научное знание – это знание, которым обладает субъект, конкретный и живой. А помимо этого наука только язык, синтаксис». У меня в связи с этой мыслью возникает аналогия с конструктором «Лего». Вот лежат эти детали в коробке, и они не имеют никакого значения, пока к ним кто-нибудь не подойдёт и не захочет сделать корабль или самолёт. И тогда они чудесным образом преобразуются. Так вот наука – это способ соединения деталей в конструкторе. Сделали они самолёт из «Лего» (физики), а потом идут на биологию и делают свой самолёт из другого конструктора, где детали соединяются на болтиках и винтиках. На другом предмете какой-то ещё способ соединения. Главное, что ответ на вопрос, что собирать (понимание), должен рождаться заранее, наука – это только механизм его разворачивания (опредмечивание понимания). А без понимания научные понятия и законы не имеют никакого смысла и

значения, так же как не имеют смысла отдельные детали конструктора. Но как выглядит этот язык? Тем более, что очевидно, что таких языков может быть много: ведь физик-исследователь и физик-инженер – это и есть представление одного феномена на разных языках. Вот про это стратегия опредмечивания.

Завершить текст я хотел бы еще одной ситуацией. Некоторое время назад, уже по прошествии двух лет, у нас состоялся ещё один разговор с моим родственником-физиком. Он сказал, что в университет пришли какие-то тесты для студентов, проявляющих качество образования, и их содержание очень похоже на то, что я говорил. Но дальше он сказал: «Я этого делать не буду всё равно, потому что у меня на механику всего 16 часов, и я не успею за это время дать её, если буду так её размусоливать». Образовалось место, где могут встретиться преподаватель и профессионал. Встречи пока не получилось, но есть место, где она возможна.

Наставничество как методическое сопровождение молодых и новых учителей в Школе совместной деятельности

Аннотация. Анализируется опыт организации наставничества в Школе совместной деятельности, показано его отличие от традиционной практики наставничества в общеобразовательной школе. Описано, как наставничество связано с организацией инновационной деятельности в школе, в частности с реализацией инновационной образовательной программы.

Ключевые слова: наставник, сопровождение, методист, инновационная образовательная программа.

В наше время становится актуальной тема наставничества. Можно предположить, что актуальность этой проблемы вновь возникает не только из-за нехватки учителей в начальной школе и среднем звене, но и в связи с введением ФГОС НОО и ФГОС ООО, которые требуют новых подходов, гибкости в принятии решений, способности к открытости, мобильности. Все это под силу молодым учителям, которые более открыты к изменениям в образовании [1, 2].

В нашей школе – МБОУ СОШ № 49 г. Томска – также возникла проблема обучения молодых специалистов, которые ежегодно приходят из вузов и колледжей. Из 16 учителей начальных классов нашей школы 4 учителя имеют высшую категорию, 5 – первую квалификационную категорию, 4 педагога с педстажем менее 5 лет, 1 молодой специалист менее года со средним специальным образованием. Каждый год начальная школа пополняется 1–2 новыми учителями, которые нуждаются в поддержке и сопровождении.

Каждая школа оформляет свое понимание того, чем должен заниматься наставник. Изучая опыт разных школ по вопросу наставничества, мы попытались определить, чем наш подход в наставничестве отличается от других школ. В качестве примера мы выбрали МАОУ лицей № 7 г. Томска, в котором накоплен интересный опыт по развитию наставничества. Комплексная модель закрепле-

ния молодого специалиста направлена на его *адаптацию* в школе: создание эмоциональной комфортности для молодого учителя, организацию и проведение тренингов по адаптации, сетевое взаимодействие с молодыми специалистами города, методическое сопровождение молодого педагога, продвижение в направлении профессиональных конкурсов. Деятельность наставников направлена на создание условий по развитию профессиональных компетенций молодого педагога и их мониторинг. Цель методического сопровождения молодого специалиста – создание условий профессиональной адаптации молодого специалиста к учебно-воспитательной среде. В положении о школе молодого учителя МАОУ лицея № 7 одна из задач – оказание практической помощи учителям в их адаптации в школе, в вопросах совершенствования теоретических знаний и повышения педагогического мастерства.

Если традиционный подход в школе предполагает, что наставник осуществляет адаптацию молодого специалиста, то в нашей школе идет работа не только с молодыми специалистами, но и с учителями, которые недавно пришли из других школ и имеют опыт большой опыт работы. Мы пришли к особому пониманию наставничества через реализацию инновационной образовательной программы начальной школы: в нашей школе наставничество видится в том, чтобы погрузить вновь пришедших учителей в инновационное содержание школы, помочь проявить педагогический интерес в образовательной деятельности, а также его реализовать.

Этап адаптации молодого учителя в нашей школе предполагает его погружение в образовательные инновации, определение и выбор технологий, модулей образовательной программы «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе» (руководитель – д-р пед. наук, проф. С.И. Поздеева), которая реализуется на протяжении более 12 лет. Цель инновационной образовательной программы (ИОП) – формирование у детей компетенций построения открытого совместного действия, которые характеризуются их вовлеченностью в совместную деятельность, т.е. участием и влиянием на неё. Инновационная программа в отличие от обычной состоит не из разделов, а из модулей: созда-

ние эмоционально-мотивационного поля совместной деятельности, порождение и реализация образовательных инициатив в совместной деятельности; овладение участниками моделями совместной деятельности на уроке; развитие рефлексии в открытом совместном действии. В модулях программы сформулированы образовательные формы и технологии, которые обеспечивают реализацию образовательной задачи модуля. Участие в образовательной программе происходит на разных уровнях. Разный уровень участия предполагает следующие позиции в образовательной программе: учитель-разработчик (разрабатывает новые приемы, технологии, модули программы), учитель-участник (апробация приемов, форм, доращивание технологий); учитель-пользователь (использует наработки, которые были созданы в рамках ИОП); учитель-стажёр (знакомится с содержанием ИОП, пробует отдельные приемы) [3]. Такой подход позволяет всем учителям, независимо от стажа работы, быть участниками инновационной деятельности. Рассмотрим на конкретном примере, как организуется сопровождение молодого специалиста в школе № 49.

В сентябре 2016 г. к нам пришёл молодой специалист Дарья Александровна. Учитель закончил педагогический колледж, опыта работы нет. Посещение первого урока мною, как руководителем МО, выявило, что учитель затрудняется не только с общей организацией деятельности на уроке, но и имеет серьезные методические затруднения и дефициты, хотя сам педагог высказывается в первую очередь о проблемах дисциплинарного характера, выстраивания взаимоотношений с родителями. Проблему слабого вовлечения детей в деятельность на уроке учитель объясняет слабым вниманием детей, их неумением общаться друг с другом, хотя при посещении урока и наблюдением за детьми мне показалось, что дети достаточно долго удерживают внимание и стараются следить за каждым словом учителя.

Обсуждая вопросы организации урока, использованных приёмов и их эффективности, мы вышли на то, что, с одной стороны, есть необходимость ещё раз восстановить методику построения урока обучения грамоте в первом классе, взять на отработку приём

«Ловушка» с целью развития у детей критического отношения к происходящему, а также организацию безотметочного обучения. Для решения этих проблем к молодому специалисту был прикреплен учитель-наставник Елена Владимировна Ветова, который владеет технологией совместной деятельности и имеет большой опыт работы именно в нашей школе. Это педагог со стажем не менее 15 лет, имеющий хорошие предметные и образовательные результаты в выпускных 4-х классах и работающий в одной параллели с молодым учителем (это одно из условий назначения наставника). Учитель-наставник сопровождает молодого специалиста, помогая разрешать не только предметные проблемы, но и проблемы, связанные с текущими моментами организационного характера, вопросы работы с родителями, т.е. ежедневные вопросы, с которыми сталкивается любой молодой учитель. Таким образом, образуется «треугольник»: руководитель МО (наставник-тьютор) – наставник-методист – молодой специалист.

В конкретный день недели Елена Владимировна с Дарьей Александровной проводили совместные мероприятия: показательные уроки на классе молодого специалиста для отработки методической стороны организации урока с учётом предыдущих ошибок. Здесь возникает другой тип наставника-учителя, который является разработчиком данной технологии. В этом случае встреча происходит не только на предмет показа технологии через открытое занятие или урок, но и для совместной разработки урока, его этапов. Моя задача как наставника-тьютора заключалась в обеспечении дополнительной литературой молодого специалиста, посещении уроков с целью фиксации успехов молодого учителя, вычленение дефицитов и выстраивание действий по их решению, вовлечение в образовательные мероприятия начальной школы. Сотрудничество с молодым учителем и учителем-наставником позволяет координировать движение, фиксировать промежуточные результаты, выстраивать образовательную траекторию учителя.

Каждый молодой педагог в нашей школе «попадает» в общешкольный семинар молодых и вновь пришедших педагогов, в рамках которого идет освоение моделей совместной деятельности

(авторитарной, лидерской и партнерской). При проведении методических семинаров в течение года молодой учитель может знакомиться с технологиями совместной деятельности (групповая работа, исследование, проектирование, РКМЧП). К концу второго года, мы полагаем, молодой учитель, познакомившись с моделями и технологиями совместной деятельности, сможет выбрать педагогическую технологию, которая станет предметом его исследования.

Хороший результат дает *совместная разработка* урока молодого учителя с учителем – разработчиком образовательной технологии. Примером такого опыта является разработка внеурочного занятия с молодым учителем Ириной Александровной по формированию коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) в 4-х классах. Разработка была представлена на педагогическом конкурсе.

При анализе образовательных результатов с молодым учителем выявилась проблема организации группового взаимодействия на уроках, что подтверждалось диагностиками коммуникативных УУД. Совместно с учителем были определены проблемы при организации работы в группах: отработка ролевых позиций в группе, удержание учебной задачи, высказывание версий всеми участниками группы. Намечены конкретные действия: совместная разработка заданий для группового взаимодействия, посещение уроков с последующим анализом этапов организации парной и групповой кооперации. Руководителем ИОП (наставником-навигатором) было предложено для проведения такого занятия привлечь детей моего класса, где коммуникативные УУД сформированы более успешно. Результатом такой работы были овладение учителем приемов организации на уроке работы в группе и совместная разработка занятия «Плачут ли крокодилы?». Такой способ работы (совместная разработка урока, привлечение к проведению урока детей из класса педагога-наставника) мы неоднократно использовали при решении методических затруднений молодого учителя.

Благодаря описанным подходам молодые и новые учителя овладевают технологией построения совместной деятельности, приобретают компетенции по её организации. Такой подход, на

наш взгляд, позволяет осуществить именно реализация инновационной образовательной программы в школе.

Рассмотрим компетенции, которыми могут овладеть молодые учителя, на примере двух общеобразовательных учреждений.

МАОУ лицей № 7 г. Томска	МБОУ СОШ № 49 г. Томска
Предметно-методическая: знание методов, форм, приемов работы; владение современными педагогическими технологиями	Компетенция организации разных моделей совместной деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской)
Психолого-педагогическая: знание познавательной сферы ученика, системы учебного успеха ученика и т.д.	Компетенция организации оценивания и рефлексии учебных и образовательных результатов в совместной деятельности
Коммуникативная: знание необходимых языков общения, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе	Компетенция создания эмоционально-мотивационного поля совместной деятельности и эмоционально-коммуникативной вовлеченности
Трансляция собственного опыта	Компетенция оформления собственного педагогического опыта через оформления методической разработки с описанием формы, приема организации совместной деятельности
Исследовательская: владение навыками педагогического экспериментирования, умение планировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций	Компетенция анализа и рефлексии профессиональной деятельности: вычленение результатов и эффектов совместной деятельности

Таким образом, можно сделать выводы, что в каждом образовательном учреждении возникает свое видение работы наставников. Если в МАОУ лицей № 7 наставничество связано с понятием адаптации молодого специалиста в учреждении, то в МАОУ СОШ № 49 – с погружением молодого и вновь прибывшего учителя в инновационное пространство школы с целью знакомства с педагогикой совместной деятельности через пробы и самоопределение. Поэтому в нашей школе создаются такие условия, при которых молодой учитель определяет собственный педагогический интерес

в технологии, приеме и т.д. Задачами управления становятся помощь в появлении и развитии профессионального интереса в виде встречи новичка с педагогом-«носителем» той или иной технологии, создание мест для совместного обсуждения продвижения в освоении приемов, форм и технологий совместной деятельности.

Литература

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы «Президент России молодым учёным и специалистам». 2012. URL: <http://www.youngscience.ru/pages/main/documents/5124/6172/index.shtml/> (дата обращения: 17.04.2012).
2. Никитина Н.В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6 (15). С. 1–7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rolnastavnichestva-v-sovremennom-obrazovanii/> (дата обращения: 4.12.2016).
3. Поздеева С.И. Управление профессиональным развитием педагогов в аспекте разработки и реализации инновационной образовательной программы // «Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в Школе: управление и становление». Томск, 2016. Кн. 7. С. 72–86.

Организация совместной деятельности жителей микрорайона, педагогов и учащихся Школы как способ формирования местного сообщества

Аннотация. Речь идет о необходимости возрождения местного сообщества, способного создавать и поддерживать свою «среду обитания», позитивный эмоциональный климат, способы и нормы взаимоотношений между жителями микрорайона, воспроизводить и поддерживать общие для всех жителей ценности. Описывается, как использование ТОС «Мокрушинский» определенного способа организации совместной деятельности жителей микрорайона, разработанного в Школе совместной деятельности, влияет на создание «ситуаций сообщества». Более того, показано, что постоянное использование данного способа, распространение проектирования и вовлечение в эту деятельность все более широкого круга жителей, предприятий и организаций микрорайона позволяют обеспечивать устойчивость возникающих эффектов и, тем самым, обеспечивают становление местного сообщества.

Ключевые слова: Школа совместной деятельности, местное сообщество, соорганизация, проектирование.

Контекст. Микрорайон «Мокрушинский», в котором проживают около 6 тысяч жителей, имеет свои характерные особенности. Это локальный городской микрорайон с четко выраженными границами, сформировавшийся в свое время вокруг одного оборонного предприятия – Томского радиотехнического завода. Поскольку подавляющее большинство жителей микрорайона были работниками завода, то предприятие было заинтересовано в развитии инфраструктуры микрорайона и выступало в роли районообразующего центра. По сути дела, администрация завода занималась организацией совместной деятельности жителей микрорайона, обеспечивала строительство жилого микрорайона для своих работников. В этом строительстве самое непосредственное и активное участие принимали работники завода, которые для себя и своих коллег строили жилье, детский сад, создавали инфраструктуру микрорайона, озеленяли и облагораживали его. Даже школа в

микрорайоне появилась по инициативе жителей и администрации завода. Все это привело к тому, что в микрорайоне сложился очень позитивный эмоциональный и социальный климат. Многие жители не только хорошо знали друг друга, но и дружили семьями, поскольку совместная деятельность по обустройству микрорайона сблизила и сдружила людей, и они жили в ситуации большой «общей деревни», в которой многие стремились сделать жизнь людей лучше и чувствовали реальную ответственность за это. Иными словами, в микрорайоне складывалось местное сообщество, основанное на территориальной, производственной и соседской общности людей и их социальном взаимодействии.

Такой вывод позволяет сделать не только анализ складывающейся реальности, но и обращение к теоретическим источникам, в которых даны определения понятия «сообщество» и выделены его характерные признаки [1–3]. Несмотря на разнообразие определений и признаков, характеризующих сообщество, большинство авторов сходится во мнении, что общими для разных сообществ являются четыре основных признака:

1. Общность людей (историческая, культурная, соседская и т.д.).
2. Общность территории, пространство в пределах определенных границ (географических, административных, экономических, информационных и т.д.).
3. Социальное взаимодействие (соседские отношения, общие правила и нормы поведения, общественные услуги, взаимосвязь в производственной деятельности и т.д.).
4. Чувство сообщества (идентификация с сообществом: общность ценностей, чувство принадлежности, чувство сопричастности к событиям в сообществе, чувство ответственности перед сообществом и т.д.). Как было сказано ранее, все эти признаки наблюдались в нашем случае.

Однако в силу событий, произошедших в стране в 1990-е гг., завод пришёл в упадок. Это привело и к распаду общности, сложившейся в микрорайоне, и к разрушению культуры совместности, что многими, особенно пожилыми жителями микрорайона, было воспринято как катастрофа, поскольку вместе с

этим рушился их привычный, устойчивый, понятный и благополучный мир.

Вот с чем пришлось столкнуться инициативной группе, которая образовалась на базе МАОУ СОШ № 49 г. Томска (Школа совместной деятельности, далее – Школа) и попыталась начать выстраивать отношения с местным социумом в 2000-е гг. В инициативную группу вошли педагоги и директор школы, председатель профкома радиотехнического завода и жители микрорайона.

К этому времени Школа уже позиционировала себя как инновационная, так как в ней реализовывалась концепция педагогики совместной деятельности Г.Н. Прозументовой, ядром которой является содержание образования, связанное с использованием педагогами разных способов организации совместной деятельности участников образовательного процесса [4. С. 27–29].

В Школе реализуются четыре инновационные образовательные программы по обучению детей и взрослых эффективной организации совместной деятельности [Там же. С. 185–247]. Участниками программ разрабатываются и реализуются разные технологии организации совместной деятельности, одной из которых является технология проектирования в совместной деятельности, использующаяся при разработке и реализации учебных, образовательных и социальных проектов. Под социальным проектированием мы понимаем совместную деятельность участников образовательного процесса, направленную на реальные изменения социума. В процессе социального проектирования участниками образовательного процесса порождаются инициативы по преобразованию социума, осуществляется их перевод в проектные замыслы, обеспечивается реализация проектных замыслов в реальных практических действиях и рефлексия участниками содержания, результатов и самого способа взаимодействия.

Поскольку большинство членов инициативной группы составляли педагоги и управленцы Школы, то очевидно, что члены инициативной группы пытались использовать технологии организации совместной деятельности для преобразования местного социума. Поняв сложившуюся ситуацию, а также желая восстановить

культуру совместности как один из ресурсов возрождения местного сообщества, члены инициативной группы вместе с жителями микрорайона начали разработку и реализацию социальных проектов, например разработку и организацию конкурса по благоустройству микрорайона «Шаг в будущее». Инициативной группой были разработаны цели, задачи и процедура конкурса, весной организовано обсуждение разработки на конференции жителей микрорайона, а летом – конкурс, который стал ежегодным. Кроме того, инициативная группа начала разрабатывать и реализовывать проведение следующих праздников: Дня Победы, дня рождения микрорайона, дня старшего поколения, рождественских встреч, дня «фермарта», которые способствовали созданию ситуаций эмоциональной сопричастности, эмоционального объединения жителей.

Эта работа привела к тому, что летом 2006 г. инициативная группа была преобразована в территориальный орган самоуправления (ТОС) «Совет микрорайона “Мокрушинский” г. Томска» (далее – ТОС «Мокрушинский»), в состав которого вошли 9 человек. Это были представители школы и жители микрорайона – бывшие заводчане. Но в марте 2007 г. сменился председатель ТОС, и эта работа начала «сворачиваться». И только после очередной смены председателя ТОС в марте 2014 года (им стала заместитель директора Школы по научно-методической работе, депутат Думы г. Томска Л.А. Сорокова) и смены состава ТОС, в который вошли представители предприятий и организаций микрорайона: педагоги школы – 3 человека, руководитель детско-юношеского центра «Синяя птица» – 1 человек, заместитель директора школы бокса – 1 человек, воспитатель детского сада – 1 человек, руководитель жилищного кооператива – 1 человек и жители микрорайона, бывшие заводчане (4 человека – пенсионеры), всего в составе ТОС 12 человек, из них 10 женщин и 2 мужчин, ТОС вновь вернулся к этой идее. Поэтому в качестве цели деятельности и управленческих задач стали выступать следующие.

Цель: организация совместной деятельности жителей разных возрастов, организаций и предприятий микрорайона для улучшения эмоционального климата, появления и реализации разных

инициатив по улучшению жизни людей и создания местного сообщества.

Для реализации этой цели необходимо было решать следующие задачи:

- вовлекать жителей разных возрастов, предприятия и организации микрорайона в процесс создания и улучшения общей «среды обитания» и координировать их усилия по её созданию и облагораживанию;

- воспитывать у жителей разных возрастов ценностное отношение к своей «малой родине»;

- создавать ситуации, в которых у жителей микрорайона возникает «чувство сообщества», означающее: общность позитивных эмоциональных переживаний; появление (или возрождение) опыта успешного взаимодействия; возникновение чувства ответственности за свои действия и действия других перед сообществом; чувства защищенности и желания «изменить мир» к лучшему;

- выявлять активистов и партнеров, готовых помогать в реализации задач, стоящих перед ТОС;

- формировать командный дух, чувство ценности общего дела у членов ТОС, активистов, партнеров и жителей микрорайона.

Поскольку для возрождения местного сообщества, имеющего историческую и территориальную общность, принципиальное значение имеет сам способ организации взаимодействия людей, обеспечивающий восстановление соседских взаимоотношений, и опыт позитивных эмоциональных переживаний, связанный с «чувством» сообщества, постольку базовым способом организации взаимодействия жителей, предприятий и организаций микрорайона стало проектирование в совместной деятельности.

Базовый способ организации взаимодействия жителей, предприятий и организаций микрорайона. Этот способ – способ проектирования в совместной деятельности – был разработан педагогами Школы (были разработаны этапы, содержание деятельности на каждом из них и оценены результаты). В организации проектирования в совместной деятельности мы выделяем следующие этапы.

1-й этап – этап погружения в разработку проекта («поиск и разработка проектной идеи, замысла проекта»).

Организация какого-либо мероприятия начинается с вовлечения всех членов ТОС в поиск проектных идей и разработку проектного замысла. Способом «мозгового штурма» мы набрасываем идеи, которые могут лечь в основу реализации проекта. При этом сами идеи активно обсуждаются присутствующими и превращаются в проектные инициативы, у которых появляются инициаторы и партнёры. Так начинает проявляться и оформляться проектный замысел. На этом этапе важно не критиковать и «не откидывать» ни одну проектную идею, какой бы абсурдной или экзотической она ни казалась, а пытаться «вписать» ее в вырисовывающуюся канву проектного замысла. При этом само разворачивание проектного замысла «подсказывает», кто еще мог бы войти в проектную группу для успешной реализации проекта. Одним из результатов этого этапа являются разработка замысла проекта и формирование проектной команды.

2-й этап – этап разработки и реализации проекта. Сам проектный замысел также проходит несколько кругов обсуждения, причем предметом обсуждения являются и содержание проекта, которое дополняется и обогащается инициативами и предложениями присутствующих, и то, кто еще может стать партнерами в реализации проекта. Таким образом, пройдя несколько кругов обсуждения, проект «обрастает» предложениями и инициативами, партнерами и помощниками. Закачивается обсуждение распределением обязанностей и ответственности. У каждого проекта есть руководитель проектной команды, который организует его реализацию. В процессе реализации проекта каждый участник (индивидуальный или коллективный) реализует свою часть в соответствии с теми целями, которые были намечены для реализации замысла. Руководитель проектной команды выполняет организаторскую, консультирующую и координирующую функции. На этом этапе важна роль руководителя проектной команды, который координирует работу и организует проявление того, как каждая из групп реализует свою часть проектного замысла, а также поддерживает и по-

могает тем, у кого возникли какие-то трудности в реализации проекта. На этом этапе в качестве результатов выступают разработка плана реализации проекта проектной командой и реализация самого проекта.

3-й этап – этап рефлексии результатов проектной деятельности. После реализации проекта мы обязательно организуем рефлексию, в ходе которой восстанавливается эмоциональная атмосфера и происходит анализ того, что у нас получилось, а что нет и почему. Такой способ работы мы используем постоянно в деятельности ТОС.

Поясню на примере. Готовясь к 410-летию юбилею города Томска, мы четыре раза обсуждали проектные идеи по представлению микрорайона на городском празднике. Всякий раз в процессе обсуждения появлялись новые и конкретизировались прежние идеи. Так, идея в отношении представления поделок, изготовленных из природного материала, привела нас к пониманию того, что нам нужно переговорить с родителями и воспитателями детского сада, педагогами детско-юношеского клуба «Синяя птица» и руководителем и детьми школьной «Оформительской мастерской», а также предпринять шаги для поиска мастериц из жителей микрорайона. Идея по организации работы «Бабушкиного бутика», в котором все желающие могут попробовать осенние заготовки, – к тому, что нам нужно привлечь к этому детское школьное объединение «Домашний очаг», а также умельцев из числа жителей. А мысль о том, что было бы интересно понять, как жители представляют настоящее и будущее нашего микрорайона, заставила нас искать форму её реализации, и мы решили, что можно организовать детско-взрослый конкурс рисунков и сочинений на эту тему. Так постепенно разворачивался и оформлялся замысел проекта. И это был первый этап.

Второй этап был связан с тем, что сами инициаторы развернули свои части проекта и распределили обязанности между собой. В результате появилось несколько рабочих групп, которые выделили то, что нужно каждой из групп для реализации своей части проектного замысла. Был определен и руководитель проекта, ко-

торый обеспечивал организационные, финансовые условия реализации проекта и соорганизацию деятельности разных групп. Все это привело к тому, что на стадии реализации проекта мы сотрудничали с 5 организациями и вовлекли 83 человека, среди которых были и жители микрорайона (взрослые и дети), и представители власти и бизнеса, и депутаты.

На третьем этапе были подведены итоги реализации этого проекта. Мы обратили внимание на то, что мы выступили единой командой, имея в виду не только слаженность работы, но и то чувство единения, эмоциональной сопричастности, которое охватило всех, причем в команду входили как члены ТОС, так и жители микрорайона, представители организаций микрорайона; мы получили очень много интересных и благодарных отзывов от участников праздника (мы ведём журнал отзывов о наших открытых мероприятиях). Суть отзывов касалась общности позитивных эмоциональных переживаний, например: «поднимает настроение», «испытала радость», «радость общения», «удовольствие», «ностальгия», «вернулась в детство», а также того, что участникам очень понравились наши станции: «Моментальное фото», «Мокрушинский вчера, сегодня, завтра», «Бабушкин бутик». Мы собрали 11,5 тыс. руб. для фонда Алёны Петровой (фонд помогает детям, страдающим онкологическими заболеваниями в г. Томске и Томской области); возникли ощущения командности, ответственности и, одновременно, эмоциональной приподнятости и гордости за свой микрорайон и хорошо сделанную работу, которые не покидали всех участников. В целом все присутствующие оценили реализацию этого проекта очень высоко. По сути дела, нам удалось организовать взаимодействие людей и актуализировать опыт эмоциональных переживаний, т.е. создать ситуацию сообщества и выступить представителями сообщества, позиционирующего наш микрорайон.

Одновременно разработка и реализация этого проекта стали поворотным пунктом и в формировании команды нашего ТОС. Содержание деятельности ТОС, её успешность, общение, выстроенное между членами ТОС, стали ценностью для всех его участни-

ков, ощущение успеха сдружило всех. Атмосфера доверия и заинтересованного участия сейчас царит на всех наших заседаниях, а работоспособность и организованность существенно повысились. Позже мы, вдохновленные общим успехом, провели для жителей микрорайона еще шесть мероприятий: два спортивных праздника «Папа, мама, я – спортивная семья» (для детей разных возрастов); «День рождения микрорайона»; «Встреча ветеранов радиотехнического завода» (в рамках дня старшего поколения); награждение участников конкурса по благоустройству в микрорайоне «Шаг в будущее»; «Рождественские встречи».

Конечно, без наших партнеров мы не смогли бы качественно организовать столько мероприятий. Дело в том, что у нас установились самые тесные отношения с целым рядом организаций микрорайона: со Школой совместной деятельности, детско-юношеским центром «Синяя птица», детским садом. Особенно значимым партнером для нас является Школа. Мало того, что ТОС находится в здании МАОУ СОШ № 49, Школа является одним из самых активных участников всех наших мероприятий: если это праздник или концерт, то Школа участвует в разработке сценария, выставляет своих артистов, если это субботник, то дети и педагоги принимают активное участие в нём, если это спортивный праздник, то практически все активные его участники – дети, педагоги и родители Школы, если разрабатывается и реализуется проект, то дети и педагоги Школы находятся в центре его разработки, и несколько проектных групп состоят, как правило, из детей и педагогов. Например, в проекте «Маленькая родина моя...» из восьми рабочих проектных групп четыре состояли из детей и педагогов Школы.

И всякий раз, проводя мероприятия, мы пытались добиться возникновения «ситуации сообщества». То, что это нам удалось, подтверждается и рефлексией членов ТОС и отзывами людей о делах, организованных ТОС. Так, в конце года члены ТОС писали рефлексивные сочинения на темы «ТОС в моей жизни» или «ТОС для меня...». Анализ текстов свидетельствует о том, что ТОС – это пространство: для самореализации членов ТОС, о чем говорят сле-

дующие высказывания авторов: «можно реализовать свои инициативы...», «можно выбрать то, что тебе интересно...»; проявления общих ценностей, например: «работа в ТОС позволяет улучшить жизнь людей в микрорайоне...», «влиять на улучшение жизни людей...», «значимо общение...», «когда мы вместе – мы многое можем...»; создания позитивных эмоциональных переживаний: «скучаю по коллегам...», «так приятно вместе пить чай...», «поздравляем друг друга с праздниками и днями рождения» и др. Все это свидетельствует о значимости ТОС для его членов.

Одновременно люди отмечают значимость той деятельности, которую осуществляет ТОС, поскольку она помогает восстановить прерванные связи, сближает людей, даёт возможность лучше понять друг друга, возрождает желание прилагать усилия для улучшения жизни в микрорайоне, вдохновляет на взаимопомощь и сотрудничество. Иными словами, такой способ взаимодействия позволяет создавать и воссоздавать «чувство сообщества», которое обеспечивает безопасность и спокойствие людей в месте проживания, а, как считает российский классик муниципальной теории Л.А. Велихов [2], чем безопаснее и спокойнее чувствуют себя люди в месте проживания, тем большую готовность к сотрудничеству они проявляют.

Благодаря данным исследованиям мы поняли, что научились создавать и воссоздавать ситуации сообщества, но поскольку ситуации – это лишь локальные, к тому же неустойчивые «островки» сообщества, постольку на следующем этапе наш интерес был связан с расширением влияния ТОС на формирование местного сообщества. Поскольку такой способ работы в деятельности ТОС мы используем, как уже было сказано, с 2014 г., постольку мы пытаемся подтверждать исследованиями наши выводы о влиянии самого способа организации взаимодействия на формирование местного сообщества. Для проведения исследования мы использовали *анкетирование жителей микрорайона*. Нами были проанкетированы 118 жителей и 12 членов ТОС.

Цель анкетирования: определить влияние деятельности, организуемой ТОС «Мокрушинский», на формирование местного со-

общества, т.е. на улучшение «среды обитания» в микрорайоне, на изменение его облика, на отношение жителей, предприятий и организаций к микрорайону и друг к другу. Результаты анализа позволяют говорить о том, что узнаваемость ТОС очень высока, из 130 опрошенных только 1 человек отметил, что впервые слышит о ТОС и его деятельности.

На *первый вопрос* в отношении того, что можно отнести к положительным сторонам работы ТОС, респонденты отвечали, в основном, путем выбора вариантов ответов, но у них была возможность дать свой ответ. Подавляющее большинство респондентов выбрали следующие ответы: умелое вовлечение детей и взрослых в процесс улучшения «среды обитания» в микрорайоне; организация и проведение праздников для детей и взрослых (111 человек, или 84% опрошенных); организация и проведение конкурса по благоустройству внутри микрорайона «Шаг в будущее» (87 человек, или 67% респондентов). 67 человек (52%) считают, что это: совместная разработка и реализация проектов по благоустройству микрорайона; создание позитивной эмоциональной атмосферы в микрорайоне и условий для сотрудничества жителей, предприятий, организаций микрорайона и органов власти. И только 25 человек (около 19% респондентов) считают, что сильной стороной в деятельности ТОС является проведение встреч жителей микрорайона с представителями местной власти, 16 человек не выделили ни одной сильной стороны в деятельности ТОС.

Второй вопрос был связан с вычленением людьми изменений, произошедших в облике микрорайона, в отношении жителей предприятий и организаций к микрорайону в целом и в отношениях жителей друг к другу. По этому вопросу не было задано никаких вариантов ответов и респонденты формулировали их сами. Говоря об изменении облика микрорайона, подавляющее большинство опрошенных были единодушны в том, что в нем произошли существенные изменения, которые выделили 112 из 130 опрошенных (86% респондентов), из них: в позитивном залоге – 108 человек (83%), в негативном – 4 (3%). Респонденты отмечают, что улучшилось общее благоустройство микрорайона –

76 человек (68%, пояснения: устранение раскопок, асфальтирование дороги и тротуаров и др.); стало краше, чище, уютнее, красивее – 40 человек (37%); появился благоустроенный сквер – 39 человек (35%); улучшено озеленение (посадка деревьев и кустарников, появление новых клумб, цветников, газонов) – 33 человека (32%).

Выделили изменения в отношении жителей и предприятий к микрорайону: 81 человек (62%), из них в позитивном залоге – 76 человек (58%), в негативном – 5 (3,8%). Они выражаются: в позитивном, хорошем отношении жителей, предприятий и организаций – 30 человек (37%); во все более выраженном стремлении к благоустройству – 18 человек (22%); в том, что люди поверили, что могут изменить жизнь к лучшему и хотят это делать, – 12 человек (15%); в том, что жители гордятся местом своего проживания, любят и благоустраивают его, – 10 человек (12%).

Выделили изменения в отношении жителей друг к другу: 74 человека (63%), из них в позитивном залоге – 69 (59%), в негативном – 5 человек (4%). Изменения касаются: появления новых форм общения и новых совместных дел – 32 человека (43%); качества отношений, которые стали более уважительными, открытыми, дружелюбными, – 26 человек (35%); появления теплоты, доброты и внимания друг к другу – 12 человек (16%); люди стали общительнее, сплоченнее, стали больше помогать друг другу – 10 человек (14%); изменился в целом в лучшую сторону эмоциональный климат в микрорайоне – 10 человек (14%).

Кроме того, в процессе работы в ТОС деятельность его членов начала претерпевать изменения: если сначала все работали над одним и тем же, то сейчас разработку общих дел мы ведём вместе, но у половины членов ТОС появились свои предпочтения в деятельности и свои помощники из взрослых и детей: кто-то занимается информационным обеспечением деятельности ТОС, кто-то ведет бухгалтерскую деятельность, кто-то предпочитает заниматься проектами, связанными с благоустройством, кто-то – с деятельностью по восстановлению истории микрорайона. Это означает, что благодаря совместной деятельности возникло пространство для выбора и самоопределения, которое теперь используют участ-

ники совместной деятельности как в общих, так и в индивидуальных интересах.

Таким образом, если пытаться эти результаты понимать с точки зрения влияния самого способа организации взаимодействия на формирование местного сообщества, то можно сказать, что опираясь на ценности педагогики совместной деятельности и используя технологию проектирования в совместной деятельности в социальном пространстве, можно превращать его в вариант образовательного пространства, поскольку в нем начинают происходить изменения, связанные с появлением новых и разных форм общения и взаимодействия и их выбором людьми; с изменением взаимоотношений участников взаимодействия; с повышением самоорганизации людей, с изменением их ценностных и смысловых ориентаций; с появлением у них мест «личного присутствия»; с реальным изменением пространства микрорайона и отношением к нему жителей.

При этом у проектных групп, возникающих в социальном пространстве, есть ряд особенностей: например, такие группы часто разновозрастные (причём разность в возрасте членов групп достаточно существенна, в состав таких групп могут входить и пенсионеры, и школьники разных возрастов, и люди среднего возраста); у членов групп разный личный опыт и уровень образования, как это было у нас в проекте «Маленькая родина моя...», посвященном восстановлению истории микрорайона; образовательный потенциал таких групп в силу разности возраста, опыта, образования участников достаточно высок, но его реализация зависит от эффективности организации совместной деятельности; в таких проектных группах роль значимого взрослого далеко не всегда принадлежит профессионалу-педагогу, а чаще всего тому, кто умеет организовывать эффективное взаимодействие (т.е. формальный статус утрачивает свое значение, а неформальный – приобретает); у участников таких групп намного больше степеней свободы, чем в проектных группах, возникающих в рамках институциональных форм (например, в школе); членов групп удерживают в группах сама организация совместной деятельности, интерес, возможность

для проявления и реализации инициатив, возможность самореализации, а не внешние нормы и требования.

Следовательно, один из ответов на вопрос о возможности формирования местного сообщества средствами, разработанными в рамках образовательной практики, может быть утвердительным, при условии, если сами средства и их использование позволяют превращать социальную практику в один из вариантов образовательной практики. Однако при этом возникает ряд вопросов, ответы на которые могут быть найдены в процессе дальнейшего исследования.

Литература

1. Бабун Р.В. Организация муниципального управления : учеб. пособие. Стандарт третьего поколения. СПб. : Питер, 2012. 336 с.
2. Велихов Л.А. Основы городского хозяйства. Общее учение о городе, его управлении, финансах и методах хозяйства. М. : Наука, 1996. 480 с.
3. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с. (Серия «Университет – Учителю»).
4. Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в Школе: управление и становление / под ред. Г.Н. Прокументовой, С.И. Поздеевой. Томск, 2015. Кн. 7. 228 с.

Раздел 4. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Д.А. Борисанова

Эффекты сетевого взаимодействия в реализации городской образовательной программы «Формула творчества»

Аннотация. Рассматриваются различные группы стейкхолдеров сетевой образовательной программы, их влияние на содержание, организацию программы и образовательные результаты обучающихся и образовательные эффекты, возникающие в процессе её реализации.

Ключевые слова: сетевая образовательная программа, стейкхолдер, образовательные результаты, образовательные эффекты.

Сетевая образовательная программа «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» разрабатывалась и реализуется авторским коллективом сотрудников ДДТ «У Белого озера» при поддержке и сопровождении НОЦ «Институт инноваций в образовании» НИ ТГУ. Разработка данной программы была осознанным действием коллектива авторов, направленным на преодоление ограничений образовательной среды учреждения.

Новые образовательные стандарты ориентированы на смену парадигмы российского образования с энциклопедической на системно-деятельностную, компетентностную, выход за пределы предметных знаний, умений и навыков, прорыва к таким принципиально новым результатам образования, как субъектная позиция, теоретическое мышление, умение учиться, умение обрабатывать информацию и т.д. Для решения задач достижения нового качества образования ресурсов одного учреждения, одной ступени об-

разования крайне недостаточно, необходимы новые способы организации разных субъектов, заинтересованных в получении качественно новых образовательных результатов, иная образовательная среда [1, 2]. В связи с этим возникают внешняя необходимость и внутренняя потребность учреждений и педагогов в процессах интеграции, разработке и реализации сетевых программ.

Уже на этапе проектирования программы мы предположили, что разработка и реализация сетевой образовательной программы поможет преобразовать потенциалы высшего, основного и дополнительного образования в собственный образовательный ресурс школьника, расширит его образовательные возможности. Совместная разработка и апробация программы субъектами, представляющими разные сферы и ступени образования, станет возможностью для создания новых моделей взаимодействия школы, вуза и дополнительного образования [3–6].

Сетевая образовательная программа понимается разработчиками как особая форма организации образовательного процесса, представляющая собой различные виды взаимодействия представителей образовательного сообщества (педагогов, коллективов, учреждений) и иных стейкхолдеров (заинтересованных сторон).

Многосторонний договор, обеспечивающий нормативно-правовую базу реализации программы, объединяет семь основных партнёров (ТГУ, ТГПУ, ТГАСУ, ТИБ, ОЦДОД, театр «Скоморох», ДДТ «У Белого озера») и школы, перечень которых ежегодно пополняется. Программа объединяет ресурсы организаций-партнёров (4 вуза, 2 учреждения культуры, более 15 школ, учреждение дополнительного образования и др.), более 50 преподавателей и 300 обучающихся.

Целевые группы программы:

1. Обучающиеся: школьники начальных, средних и старших классов, воспитанники детских объединений учреждений дополнительного образования.

2. Участники:

– студенты, ориентированные на реализацию индивидуальных и групповых образовательных инициатив;

– педагоги дополнительного образования, учителя, классные руководители, преподаватели вузов, ориентированные на освоение позиции сопровождения образовательных инициатив и творческих способностей обучающихся (тьюторской позиции);

– «персоны» и творческие группы – представители учреждений и организаций культуры, искусства, предприниматели, члены общественных организаций и творческих сообществ, готовые к деятельности в области ориентирования молодого поколения школьников и студентов на самостоятельную творческую и социально-значимую деятельность.

Содержание программы обусловлено следующими принципами:

– событийность как образовательная единица и основа построения образовательных модулей;

– реализация новых образовательных стандартов через объединение ресурсов различных учреждений, организаций и партнёров;

– реализация принципов средовой педагогики: создание избыточной среды как среды выбора и самоопределения, опосредованное педагогическое действие, направленное на появление и сопровождение образовательных инициатив субъектов (людей и групп, складывающихся на основе общности образовательных интересов и целей);

– полисубъектность взаимодействия: учитель, педагог дополнительного образования (предметное содержание); студенты, преподаватели вузов, представители бизнеса, производственной сферы, сферы культуры и искусства (тьюторы, консультанты, руководители мастер-классов и лабораторий, эксперты); студенты как представители референтной группы для школьников;

– направленность на объединение школьников, студентов и педагогов в творческие группы, команды на основе общности образовательных интересов и целей, поиск и использование взаимных ресурсов.

Цели программы «Формула творчества»:

1) преобразование потенциалов основного, дополнительного и высшего образования в ресурс личностного и профессионального становления школьников, студентов и педагогов;

2) инициация и сопровождение образовательных инициатив участников программы, расширение спектра их образовательных возможностей в образовательной среде свободы и активности.

Задачи программы:

1) создание вариативной образовательной среды избыточных возможностей для субъектов – участников программы (школьники, студенты, преподаватели, учителя, педагоги дополнительного образования, инициативные и творческие группы, команды);

2) создание условий и механизмов для проявления, разворачивания, презентации личностных смыслов и инициатив всех субъектов – участников программы;

3) обеспечение возможностей для формирования образовательных компетенций школьников.

Программа направлена на порождение, реализацию и презентацию участниками индивидуальных образовательных инициатив в широких областях культуры, искусства, социально-значимой деятельности (театр, музыка, литературное творчество, журналистика, изобразительное и прикладное творчество, социальное проектирование, ИКТ), пробы и выбора в творческой деятельности [8, 10]. Программа реализуется в форматах трёх очных модулей (сессий): «Погружение», «Лабораторный», «Презентационный» и межсессионного очного / заочного / дистанционного тьюторского сопровождения обучающихся.

Программа разрабатывалась и реализуется в средовом подходе [13]. Проектируемыми характеристиками среды программы нового типа стали открытость, вариативность, возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов, эмоциональность, насыщенность (интенсивность), событийность. Среда сетевой программы – это не просто среда, учитывающая и «удовлетворяющая потребности» и интересы детей, но расширяющая образователь-

ные, в том числе личностные возможности всех участников программы [7, 11, 12].

Установки:

- событийность как образовательная единица и основа построения образовательных модулей:

- реализация новых образовательных стандартов через объединение ресурсов различных учреждений, организаций и партнёров;

- реализация принципов средовой педагогики: создание избыточной среды как среды выбора и самоопределения, опосредованное педагогическое действие, направленное на появление и сопровождение образовательных инициатив субъектов (людей и групп, складывающихся на основе общности образовательных интересов и целей);

- разновозрастность и разноуровневость состава учебных и творческих групп (по опыту, сформированности компетенций, сферам деятельности, областям интересов и др.), взаимодополнительность субъектных позиций;

- полисубъектность взаимодействия: учитель, педагог дополнительного образования (предметное содержание); студенты, преподаватели вузов, представители бизнеса, производственной сферы, сферы культуры и искусства (тьюторы, консультанты, руководители мастер-классов и лабораторий, эксперты); студенты как представители референтной группы для школьников;

- направленность на объединение школьников и студентов и педагогов в творческие группы, команды на основе общности образовательных интересов и целей, поиск и использование взаимных ресурсов.

Координаторы программы определили основные группы стейкхолдеров, описали их запросы и ожидания от взаимодействия в рамках программы, требования к результатам взаимодействия и определили места влияния в программе и способы взаимодействия (таблица). Исследование строилось на основе интервью и анкетирования, проводившихся в 2014–2015 гг.

Стейкхолдеры сетевой программы

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
<i>Учреждения общего образова- ния</i>	Предоставление детей в программу. Организация потока детей, направленных для участия в программе	Факт формального сотрудничества с учреждением дополнительного образования (ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ). Качественное сотрудничество с ТГУ, общение с университетскими преподавателями	Составление договора о сотрудничестве. Положительная динамика результативности учреждения за счет получения призовых мест участниками программы. Общение детей-участников с представителями университета (преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами)	Количественный и качественный состав детей (возраст, готовность, включённость, сохранность). Тематическая направленность детских работ (качественное влияние: происходит подбор экспертов, мастер-классов, площадок реализации проектов).
	Предоставление детей в программу. Организация потока детей, направленных для участия в программе. Предоставление специалистов для проведения мастер-классов	Дополнительная площадка для демонстрации достижений воспитанников	Составление договора о сотрудничестве (кроме СПДПТ «У Белого озера»).	Количественный и качественный состав детей (возраст, готовность, включённость, сохранность). Тематическая направленность детских работ (качественное влияние: происходит подбор экспертов, мастер-классов, площадок реализации проектов).
<i>Учреждения дополнительного образования, СПДПТ «У Белого озера»</i>			Положительная динамика результативности учреждения за счет получения призовых мест участниками программы	

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
<i>Дети</i>	Поэтапное прохождение программы, присутствие на всех событиях. Максимальная включенность в реализацию собственного проекта. Желание взять от программы максимум полезного. Осознанность, включённость: проявление собственных целей и смыслов образования, способность корректировать образовательную траекторию. Реализация самостоятельного проекта.	Проявить себя. Получить полезную информацию от различных профессионалов. Посмотреть и оценить работы других участников программы. Получить позитивные эмоции. Попробовать себя в сложных трудностях с другими участниками команды. Общение, организация досуга.	Реализация самостоятельного проекта. Призовое место	Количество и компетентность педагогов, приходящих в программу за детьми (качественное влияние) Запрос (прямой и косвенный) каждого ребенка через тематическую направленность проекта и дефициты знаний и компетенций. Форма итоговой аттестации

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
	Общение с представителями университетского сообщества			
<i>Педагоги (учителя-классные руководители, педагоги дополнительного образования)</i>		Предоставление площадки для реализации самостоятельной инициативы. Возможность получения сторонней оценки работы. Возможность получения консультации стороннего специалиста. Развитие чувства ответственности у ребенка за реализуемую идею и за товарищей по команде (для командной формы участия): способность довести свой проект до реализации.	Подготовка и презентация конкретной самостоятельной аттестационной работы. Получение призовых мест на итоговых событиях программы. Взаимодействие со специалистами в области, за интересной детям, за рамками программы. Возникновение и проявление чувства ответственности воспитанника за реализуемую идею.	Эффективность прохождения детьми программы
	Тьюторское сопровождение детей	Получение детьми навыков проектной деятельности и презентации собственного проекта. Взаимодействие со специалистами в области, интересной детям.	Общение детей-участников с представителями университетского сообщества (преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами)	

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
		Получение дополнительной площадки для отработки знаний, умений и навыков, важных для конкретного объединения учреждений дополнительного образования. Качественное сотрудничество с ТГУ, общение с университетами преподавателями		
Департамент образования администрации г. Томска	Финансирование	Охват (количество обучающихся)	Максимально широкий охват обучающихся	Финансовое обеспечение программы
Администрация ДДТ	Организационная поддержка. Кадры	Охват (количество обучающихся). Сохранность	Максимально широкий охват обучающихся	Предоставление помещения для реализации программы. Организационная поддержка программы: педагоги, питание, техническое оснащение ДДТ. Формирование координационного совета программы
ТГУ, НОЦ «Институт инноваций в образовании»	Организационная поддержка. Стимулирование участников различных	Реализация проекта «Взаимодействие школ и вуза».	Дети, имеющие опыт проектно-исследовательской деятельности.	Структура программы. Содержательное влияние. Качественный состав преподавателей, ведущих мастер-

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
	ными бонусами от университета. Помощь в организации детей на время лагеря дневного пребывания (вожатская, тренерская работа). Участие представителей университета в качестве преподавателей программы	Мониторинг результативности проекта «Взаимодействие школ и вуза». Сделать программу университета. Изменение образовательного процесса университета в сторону проектно-исследовательской деятельности и индивидуальных траекторий (получение готового к этому контингента). Программа – устойчивый механизм воспитания «своего» для университета абитуриента. Реализация социальной миссии университета. Творческие номера. Развитие «мягких компетенций» у детей среднего школьного возраста	Дети, участвующие в различных университетских программах. Как результат – получение абитуриента, готового к обучению в ПУ (навыки проектно-исследовательской деятельности и самообразования, активная жизненная позиция). Получение модели образовательной деятельности, в которой участвуют не только представители образования. Доведение программы до тиражируемого уровня. Выработка на примере программы механизмов сетевого взаимодействия, перераспределения финансов, типов нормативных документов.	классов, координаторов. Расширение форматов презентации программы

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
			Формирование профессионального сообщества вокруг «хорошего» образования, которое готово участвовать в подобных проектах. Расширение партнерской профессиональной среды. Удержание средней школы, расширение для нее горизонтов	
Преподаватели программ. Сотрудники учреждений культуры, вузов. Участники общественных организаций, инициативных групп, «Персоны»	Качественная подача профессионального материала детской аудитории. Передача опыта, профессиональных навыков и умений. Предоставление оценки конечного продукта и экспертного заключения	Получение нового опыта взаимодействия с детьми. Передача опыта. Получение эмоциональной отдачи	Получение качественного творческого продукта. Сохранение интереса детей к работе с мастерами	Качественное влияние на содержание через мастер-классы, консультации и другие формы работы. Влияние на форму событий программы через совместные с организаторами мозговые штурмы, обсуждения и т.д. Качественный состав студентов-вожатых в лагере дневного пребывания (1-й модуль ФГ)
Вузы (подразделения, кафедры, факультеты),	Помощь в организации и проведении событий программы.	Получение нового опыта взаимодействия с детьми.	Получение опыта работы с детским коллективом.	Влияние на эмоциональное состояние участников программы.

Стейкхолдеры	Запрос, ожидания		Требования к результатам	Места и форматы влияния
	«Мы»	«Они»		
<i>общественные организации. Инициативные группы «Персоны»</i>	Помощь в индивидуальном сопровождении детских инициатив	Проверка своих профессиональных компетенций. Получение различных бонусов от взаимодействия (сертификаты). Обеспечение качественного прохождения практики у студентов ФП ТТУ	Эмоциональность и событийность взаимодействия	Влияние на организацию работы детских групп
<i>Театр куклы и актера имени Романа Виндермана «Скоморох»</i>	Ведение мастер-классов. Предоставление площадки для итогового события (фестиваль «Встреча»). Формирование новой целевой группы участников программы: семья, родители обучающихся	Реализация социально-значимых проектов с реальной и потенциальной зрительской аудиторией	Качественная реализация совместных проектов	Предоставление профессиональной сцены для итогового события и ведущих мастер-классов (профессиональных актеров) позволяет значительно наращивать профессиональные компетенции обучающихся, расширяет образовательные возможности ребенка, гармонизирует его самооценку
<i>Учреждения культуры (театры). Коммерческие организации, ЧП сферы сервиса и досуга</i>	Формирование призового фонда	PR. Привлечение клиентов	«Возврат»	Достойное поощрение детских инициатив

В опросе приняли участие около 100 детей, 30 приглашенных преподавателей программы, 30 учителей, сопровождавших своих учеников в программе, 20 представителей вузов-партнеров, 10 представителей спонсорских организаций.

Несмотря на общепринятую терминологию, общеобразовательные учреждения-партнёры по факту скорее являются клиентами, т.е. потребителями услуги «Сетевая программа». Ранее партнёрская позиция наиболее отчётливо проявлялась во взаимодействии с сообществами – творческими группами, организациями, представителями организаций (преподаватели вузов, сотрудники учреждений культуры и искусства, педагоги), однако в 2015–2016 гг. мы можем наблюдать значительное укрепление партнерской связи с ТГУ, в частности с Институтом инноваций и факультетом психологии.

Хотелось бы отметить, что во многом поворотным пунктом в изменении качества взаимодействия с ТГУ стала презентация программы «Формула творчества» в рамках Совещания (с участием заместителя министра образования РФ Е.А. Толстиковой) по вопросу участия НИ ТГУ и НИ ТПУ в развитии сферы образования Томской области. Это событие, на котором были проявлены результаты и эффекты взаимодействия НОЦ «Институт инноваций в образовании» и ДДТ, проблемные точки реализации сетевой программы, определило «укрупнение масштаба взаимодействия». Реальным стейкхолдером программы с этого года выступает ТГУ, а не только отдельные его структуры. Эффективное партнерское взаимодействие проявляется в:

- заинтересованности университета в качестве содержания программы, проявляющейся в обеспечении участия магистрантов, сотрудников НОЦ и преподавателей университета в качестве преподавателей программы;

- помощи в вовлечении школ-партнеров в реализацию программы (2015 г. – 8 школ-участниц, 2016 г. – 6 школ-участниц, 7 школ в экспериментальном режиме);

- помощи в предоставлении расходных материалов для реализации программы, совместной разработке учебных режимов для

педагогов школ-партнёров (семинары, программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников в среде сетевой образовательной программы»);

– научно-исследовательском сопровождении реализации программы (сопровождение магистерских диссертаций, совместная организация научно-практической конференции «Взаимодействие образовательной организации со стейкхолдерами...»).

На данный момент, исходя из отзывов экспертов и интерпретации тестов, вполне обоснованно можно говорить о позитивной динамике **образовательных результатов** [9] школьников, обучающихся по сетевой программе «Формула творчества» в областях:

- Формирование предметных компетенций обучающихся (журналистика, литература, культурология, изобразительное искусство, прикладное творчество, хореография, театр, музыка, социальное проектирование).

- Формирование и развитие личностных качеств обучающихся:

- общих творческих способностей (любопытность, оригинальность и гибкость мышления, надситуативная активность, интерес к дивергентным задачам, легкость генерирования идей (беглость, продуктивность мышления), способность к прогнозированию, концентрации внимания, творческое восприятие случайностей, перфекционизм);

- специальных творческих способностей к избранным видам деятельности (музыка, хореография, литературное творчество и т.д.).

- Формирование и развитие метапредметных компетенций обучающихся: самостоятельно заниматься своим обучением; запрашивать различные базы данных; занимать позицию в дискуссиях и выковывать своё собственное мнение; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; оценивать произведения искусства и литературы; сотрудничать и работать в группе; принимать решения – улаживать разногласия и конфликты; договариваться; включаться в проект; нести ответственность; входить в группу или коллектив и вносить свой

вклад; организовывать свою работу; использовать новые технологии информации и коммуникации; находить новые решения.

- Приобретение обучающимися опыта: продуктивного взаимодействия в разновозрастных группах и со «взрослым» (педагог, эксперт, тренер, консультант, тьютор); участие в образовательных событиях различного формата; проявление личностных смыслов и инициатив в образовании; выбор сферы своих образовательных интересов, видов, форм деятельности, партнёров, позиции; работа с различными ресурсами и их преобразование; самопрезентация в различных сообществах.

- Расширение сферы социально-культурных контактов и образовательных возможностей обучающихся.

Полисубъектная структура программы предполагает ряд сложностей в управлении ее реализацией, главными из которых являются согласование позиций всех стейкхолдеров программы и проявление их подлинных интересов. Выстраивание эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с учетом их возможностей, запросов и требований является одной из приоритетных задач для координационного совета. Согласование интересов и запросов всех участников взаимодействия становится реальным благодаря тем результатам и эффектам, которые каждый стейкхолдер ощущает в процессе реализации программы.

Важно отметить, что в процессе сотрудничества участниками сети стали ощущаться и эффекты взаимодействия, которые изначально не предполагались. Предлагаем рассмотреть некоторые **эффекты** сетевого взаимодействия, наблюдаемые нами в процессе реализации программы в 2015–2016 гг., на примере таких стейкхолдеров, как студенты-практиканты, дети-участники и педагоги, сопровождающие детей в программе.

Степень осознанности, личной включённости участников программы. В 2015/16 учебном году координаторы программы апробировали в некоторых школах режим выездных сессий в рамках модуля «Погружение». В 2016/17 учебном году в процессе взаимодействия со школьными координаторами программы, с пе-

дагогами, сопровождающими детей, была достигнута договоренность об обязательном участии детей в выездных сессиях, что помогло добиться большей осознанности у участников программы. Если раньше мы наблюдали большое количество детей, которые «входили» в программу неосознанно («нам учитель сказал прийти», «в школе направили»), то в 2017 г. большинство детей – участников модуля «Погружение» уже точно знали, какую образовательную инициативу они будут реализовывать в рамках программы. Таким образом, качественное взаимодействие школьных педагогов и координаторов повлияло на осознанность участия школьников в программе.

Наблюдается и позитивная динамика включённости самих школьных педагогов в содержание программы. Школьные учителя, от которых изначально координаторы программы ожидали сопровождения проектных и исследовательских инициатив их учеников, проявили собственный запрос на организацию курсов повышения квалификации по теме тьюторского сопровождения (2014 г.), на организацию рефлексивных и проектных семинаров (2015–2016 гг.), проведение новых образовательных событий для детей (2016–2017 гг.). Лагерь дневного пребывания, проведенный в конце октября 2016 г., показал, что большинство педагогов, сопровождающих детей в этом году, увлечены задумками своих учеников, активно участвуют в мастер-классах и оказывают помощь в организации рефлексии детей. Координаторы склонны видеть причину повышения активности и осознанной вовлечённости школьных педагогов в программу в том, что уже в августе были запущены различные форматы по созданию сообщества педагогов – участников программы: организация общения, взаимодействия, проведение проектных и рефлексивных семинаров.

Также в 2017 г. мы имели возможность наблюдать несколько непредвиденных, но приятных эффектов, проявившихся при анализе прохождения практики студентами ТГУ. Обычно студенты специальности «Организация работы с молодёжью» приглашаются нами в качестве вожатых для проведения лагеря дневного пребывания. Основная цель, которая стоит перед координаторами при

привлечении студентов – обеспечить эмоционально яркую, насыщенную жизнь в лагере, организовать общение детей и представителей студенческого сообщества и проведение качественной рефлексии в отрядах. Ранее предполагалось, что студенты видят в этом лишь «ступеньку» к получению зачета по практике. Однако в 207 г. опрос студентов после окончания практики показал, что они видят во взаимодействии с участниками программы следующие возможности:

- получение информации для курсовых работ;
- реализация организаторских способностей и проверка себя в экстремальной ситуации;
- возможность открыть в себе способности к работе с детьми;
- возможность найти в детях то, чего не хватает тебе, и учиться этому у них.

Оказалось, что в процессе взаимодействия в рамках программы студенты открывают и нарабатывают в себе новые компетенции и качества, осознают дефициты, а также лучше осознают сильные и слабые стороны своей подготовки как специалистов по работе с молодежью.

Таким образом, кроме заявленных в программе «Формула творчества» предполагаемых результатов для обучающихся в процессе взаимодействия, проявляются дополнительные образовательные эффекты, проявляющиеся как на школьниках, так и на других группах участников программы. На наш взгляд, это отражает специфику сетевых программ и является отдельной, крайне актуальной областью исследования.

Литература

1. Адизис И. Управляя изменениями. СПб. : Питер, 2008. 224 с.
2. Атлас новых профессий 2.0. / под ред. Павла Лукши. 2-е изд., испр. и доп. М., 2016. 288 с.
3. Борисанова Д.А., Миллер Е.Д. Становление стейкхолдерской позиции учреждений сферы образования, науки и культуры в среде реализации сетевой программы // Методист. 2015. № 6.

4. Борисанова Н.В., Борисанова Д.А., Миллер Е.Д. Использование ресурсов средовой педагогики для развития инициативы и творческих способностей детей на примере разработки и реализации сетевой образовательной программы «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» // Методист. 2015. № 7.
5. Борисанова Д.А. Проблема организации субъект-субъектного взаимодействия в сетевой образовательной программе (Феноменологическое описание прецедентов взаимодействия с вузами) // Взаимодействие организации дополнительного образования детей со стейкхолдерами в процессе проектирования развивающей образовательной среды. Материалы из опыта работы экспериментальной площадки ФГАОУ ДПО АПКППРО : сб. материалов НМС МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера». 137 с.
6. Борисанова Н.В. Влияние сетевой образовательной программы развития творческих способностей школьников на изменение образовательной среды учреждения дополнительного образования // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 94–96.
7. Галажинский Э.В., Прозументова Г.Н. Использование инновационного потенциала взаимодействия вузов и школ для создания Открытого образовательного пространства региона. URL: http://journals.tsu.ru/ vestnik/&journal_page=archive&id=871&article_id=5491 (дата обращения: 25.05.2015).
8. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прозументовой. Барнаул ; Томск, 1997. 128 с.
9. Логинова Л.Г. Контроль и самооценка качества в дополнительном образовании детей // Методист. 2009. № 1. С. 28–32.
10. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : ТГУ, 2009.
11. Стандарт взаимодействия с заинтересованными сторонами. URL: <http://www.accountability21.net/uploadedFiles/publications/SES%20Exposure%20Draft%20-%20FullPDF.pdf> (дата обращения: 20.05.2015).
12. Суханова Е.А. Разработка и реализация сетевых образовательных программ как проблема организационных изменений в системе образования // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 206–210.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

Образовательный потенциал взаимодействия организации дополнительного образования детей со стейкхолдерами для повышения качества образования

Аннотация. Рассматриваются проблемы и опыт управления взаимодействием со стейкхолдерами в учреждении дополнительного образования, влияние качества взаимодействия с заинтересованными сторонами на качество образовательной среды образовательной организации и качество образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, стейкхолдер, взаимодействие, образовательная среда, качество образования.

В «Национальной хартии инновационной культуры», подписанной представителями науки, культуры, образования, органов управления, деловых кругов различных регионов России, говорится, что «устойчивое развитие нынешней цивилизации возможно лишь благодаря постоянным инновациям в науке, образовании, культуре, экономике, управлении...» [1]. В связи с этим большое значение придаётся созданию такой атмосферы в обществе, в которой конструктивное отношение к новой идее, нововведению было бы не только потребностью каждого гражданина, но и одной из наиболее значимых общественных ценностей. Важность создания открытой для общества системы образования, ориентированной на потребителя образовательных услуг (развитие рычагов влияния на образовательный процесс различных его участников: от родительского сообщества до работодателей), подчёркивается в «Модели “Российское образование – 2020” и «Стратегии развития системы образования РФ» [2, 3].

В последние десятилетия реформы в сфере образования были направлены преимущественно на сектор общего образования, а сфера дополнительного образования не получала необходимых внимания и поддержки федеральной, региональной, муниципальной власти и общества. В СССР интенсивно развивалась сфера

внешкольного образования, уникальная для мировой образовательной практики. Кружки, студии, ансамбли, клубы, штабы в Домах пионеров, Станциях юных техников, натуралистов и др. становились не только местами интересного досуга детей и молодёжи, но и сферой первых профессиональных и социальных проб и развития творческого потенциала. В 1990-е гг. сфера «внешколки» была преобразована в сферу дополнительного образования детей, многие ценности, традиции, методики развития детских коллективов и творческого развития детей во многом утрачены. В 2000-е гг. интерес общественности и муниципальной власти к дополнительному образованию был связан преимущественно с участием творческих коллективов – воспитанников учреждений в организации массовых мероприятий и концертных программ.

Причиной «непопулярности» у власти и общественности дополнительного образования мы видим, с одной стороны, в некоем его противопоставлении системе общего образования и (согласно переименованию) восприятию как дополнительного к основному, второстепенному, необязательному. С другой стороны, причиной является и определённый застой внутри самой системы (старение кадров, программ, методик, форм образовательной деятельности, износ оборудования и обветшание помещений).

В последнее время в образовательном сообществе всё чаще можно услышать о том, что результаты, получаемые воспитанниками учреждений дополнительного образования, в некоторых аспектах превосходят образовательные результаты основного образования. В частности, метапредметные и личностные компетенции дети и подростки по-прежнему чаще приобретают не на школьных уроках, а в различных формах совместной деятельности, активно разворачиваемых в современных учреждениях дополнительного образования детей.

С 2013 г. благодаря усилиям общественности, известных деятелей искусства, науки, культуры и спорта [4] начинает определяться стратегическая линия государства, связанная с усилением внимания к дополнительному образованию детей, определению его места в единой непрерывной системе образования. Принятая в 2014 г. Концепция разви-

тия дополнительного образования определяет его миссию как «социокультурную практику развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту», «системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства», «превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности» [5].

Равноправными субъектами влияния на дополнительное образование в настоящее время становятся государство, общество и личность. Однако требования каждого из данных субъектов (и различных групп внутри данных субъектов) к дополнительному образованию, его целям, содержанию и результатам могут значительно различаться. Попытаемся разобраться, кто (какие люди, организации, группы, сообщества) являются функциональными и реальными субъектами влияния на дополнительное образование (стейкхолдерами) и из каких позиций могут оказывать влияние на деятельность современного учреждения дополнительного образования.

Итак, стейкхóлдер (англ. *stakeholder*) – заинтересованная сторона, причастная сторона) [6–9]: физическое лицо или организация, имеющая права, долю, требования или интересы относительно системы или её свойств, удовлетворяющих их потребностям и ожиданиям; физическое лицо, команда, организация или их классы, имеющие интерес в системе; физическое лицо, группа лиц или организация, которые могут влиять на систему или на которых может повлиять система. Стейкхолдеры обеспечивают возможности для системы и являются источником требований для системы.

Исследуя формы и результаты взаимодействия с различными субъектами влияния на деятельность нашей образовательной организации (МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера» г. Томска), мы условно разделили стейкхолдеров на несколько групп в зависимости от их позиции и «ведущего способа взаимодействия».

Клиент, потребитель услуги. Получает (покупает) уже имеющуюся, сформированную услугу (образовательную, досуговую, концертную программу, творческий номер, кадры, методики и др.).

Заказчик (англ. *customer*). Заказывает и получает (покупает) как воспроизводимую (тиражируемую) услугу, продукт, так и выполнение (разработку, создание) новой услуги, продукта (см. выше).

Партнёр (фр.: *partenaire* – участник). Вступает во взаимодействие «по поводу» (например, программы, проекта) несёт ответственность, имеет свои интересы и требования к процессу, результату и продукту, а иногда и свою долю (в том числе авторство, репутацию, часть готового продукта, оборудования, оснащения). Партнёры, как правило, взаимодействуют с образовательной организацией, коллективом, творческой группой, педагогом на всех этапах – от зарождения идеи до тиражирования продукта, опыта.

Спонсор (лат.: *spondeo* – ручаюсь, гарантирую). Оказывает материальную и / или финансовую помощь как учреждению, так и конкретному коллективу, педагогу (реализация программы, проекта, участие в конкурсах, организация поездок, приобретение оборудования, снаряжения и др.).

При этом стейкхолдеры в каждой из обозначенных групп могут быть как постоянными (долгосрочными), так и временными (краткосрочными, разовыми). Рассмотрим несколько групп ведущих стейкхолдеров учреждения дополнительного образования.

1. Государство, безусловно, является основным постоянным заказчиком для сферы дополнительного образования. Органы исполнительной власти являются учредителями организаций (учреждений), формируют муниципальный (региональный, федеральный) заказ, обязательный для исполнения, критерии эффективности деятельности учреждений и сотрудников, распределяют средства. Государственные органы и структуры проводят лицензирование программ и пр. Требования к результатам и организации процесса образования содержатся в базовых документах федерального, регионального и муниципального уровней [10–15].

Приоритеты государства в сфере дополнительного образования связаны с:

- формированием деятельности, действий, операций;

- достижением трёх групп результатов: предметных, метапредметных, личностных;
- показателями охвата детей и молодёжи программами ДО;
- участием обучающихся и их достижениями в проектно-исследовательской деятельности;
- работой с одарёнными детьми;
- работой с детьми с ОВЗ.

2. Дети, их родители и семьи. Представители данной группы могут выступать в позициях клиента, заказчика, партнёра и спонсора. При этом выбор какой-либо из позиций или совмещение нескольких позиций могут быть как осознанными, так и спонтанными. Выбор позиции детей и их родителей по отношению к учреждению и отдельным его структурам в значительной мере определяется стратегией взаимодействия с ними самого учреждения – его «клиентоориентированности», ориентации на «выполнение заказа» или стратегиями партнёрского взаимодействия, влияния на формирование образовательного запроса различных целевых групп. Яркой иллюстрацией здесь может служить реализация программ дошкольного образования. Прямой заказ родителей зачастую заключается в «курсах по подготовке к поступлению в престижные гимназии». Целенаправленная более чем 7-летняя работа педагогического коллектива Центра дошкольников «Лучики» ДДТ «У Белого озера» по формированию образовательного заказа родителей [16–18] «сместила» родительские приоритеты в область общего развития ребёнка, его личностного становления и готовности к коммуникации со сверстниками, взрослыми и различными источниками информации о мире.

Согласованное исследование образовательного заказа воспитанников ДДТ и их родителей, ежегодно проводимое в учреждении по адаптированной методике Н.Ю. Конасовой, позволило определить следующие области и структуру заказа: сохранение, укрепление психического и физического здоровья, эмоциональный комфорт (13%), ликвидация пробелов в знаниях (школа, детский сад) (13,5%), подготовка к поступлению в вуз (12%), формирова-

ние коммуникативных навыков (11%), индивидуальное сопровождение ребёнка (9,8%), личностное развитие, становление (9,1%), социализация (8,7%), формирование лидерских компетенций (8,6%), создание значимого микросоциума (7,9%), просмотр и занятость (6,6%), формирование предпринимательских компетенций (5,7%), формирование общеучебных навыков (5,4%), приобретение специализированных навыков, подготовка к профессии (4,4%), формирование общей культуры, расширение кругозора, познание (4,2%).

Необходимо отметить, что это «средние» данные по учреждению, в каждом из структурных подразделений, расположенных в разных микрорайонах Октябрьского района г. Томска, данные в значительной мере различаются в зависимости от территориального расположения, инфраструктуры, социального статуса родителей и других условий, в числе которых и наличие системной работы педагогического коллектива с запросами детей и родителей. Данные исследований образовательного запроса детей и их родителей активно используются в процессе ежегодной корректировки и утверждения образовательных программ – их целей, задач, содержания учебного материала, форм и технологий образовательной деятельности, форматов презентации результатов.

3. Организации и учреждения культуры, науки, бизнеса, производства, образования.

Предметом их заинтересованности во взаимодействии с учреждением дополнительного образования являются:

- организация, проведение концертных, игровых, досуговых программ;
- продукты: концертные номера, изделия;
- организация массовых мероприятий для различных целевых групп;
- совместные социальные проекты, акции;
- сетевые программы, проекты;
- мотивированные абитуриенты;
- организация внеурочной деятельности (кадры, программы);

- качество подготовки выпускников (знания, умения, компетенции, опыт);
- сформированная мотивация к обучению и творчеству;
- трудовые навыки потенциальных сотрудников;
- достижения в проектной, исследовательской деятельности;
- достижения в спорте.

Позиции стейкхолдеров данной группы варьируются от спонсорской до партнёрской и в равной мере определяются как миссией каждой из организаций-стейкхолдеров, личностной позицией руководителей и / или сотрудников, так и стратегией взаимодействия УДО с ними. В результате партнёрского типа взаимодействия происходит не только обмен ресурсами (материальными, кадровыми, методическими), но и серьёзное содержательное продвижение программ и проектов (как общих, так и в каждой из организаций-партнёров).

4. Особой группой стейкхолдеров для ДДТ «У Белого озера» являются **вузы** (прежде всего НИ ТГУ) и организации профессионального образования, организаторы и операторы профессиональных конкурсов и программ повышения квалификации (ТОИПКРО, ОЦДО и др.). Изначально позиция данных организаций по отношению к ДДТ вполне укладывалась в форматы заказчика (программ, методических разработок, семинаров) и клиента (использование и наём сотрудников ДДТ в качестве конкурсантов, экспертов, преподавателей, обучающихся). В настоящее время ТГУ и ОЦДО могут служить яркими примерами организации многослойного, комплексного и содержательного партнёрства в проектировании и организации программ ПК, конференций, семинаров, конкурсов для педагогов, сетевых программ и проектов для детей и подростков 4–17 лет.

Все обозначенные выше группы стейкхолдеров могут оказать комплексное влияние на качество дополнительного образования детей.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет качество образования как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося,

выражающую степень их соответствия стандартам (ФГОС) и / или потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [12]. Поскольку деятельность УДО не регламентируется стандартами, согласование потребностей всех групп стейкхолдеров является базовым действием организации дополнительного образования при разработке внутренней системы оценки качества образования.

При этом, вслед за Л.Г. Логиновой [19, 20], мы понимаем: **качество дополнительного образования детей** как выражение сущности дополнительного образования детей, его видовое отличие, своеобразие, ограниченность от других типов образования; **организацию (учреждение) дополнительного образования детей** как социальную организацию, сообщество детей и взрослых, объединенных совместной целенаправленной деятельностью и устойчивым общением в определенной среде жизнедеятельности.

К специфике сферы дополнительного образования относим: событийную общность (клубный характер деятельности); интегрирующий характер культуры межличностных отношений и практик, определяющих границы управления; предопределенность появления, функционирования и развития учреждения, детского объединения, образовательной программы от социального заказа; наличие коллизии организационного режима (регламентация – проектность).

Составляющие качества дополнительного образования детей – это качество условий, качество образовательного процесса, качество результатов и качество контроля (внутренней и внешней экспертизы).

5. Предложенный Л.Г. Логиновой [21] алгоритм управления качеством (рис. 1), обращает нас к ещё одной базовой группе стейкхолдеров – **профессиональному сообществу**. Г.Н. Прокументова определяла профессиональное сообщество как «субъект образовательных инноваций и становления образовательной практики» [22].

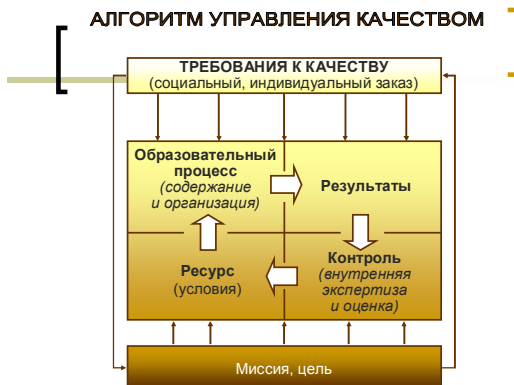


Рис. 1. Алгоритм управления качеством

Только совместная работа «на понимание», проектирование общей цели и миссии образовательной организации помогает педагогам преодолеть «предметные» ограничения, найти общий язык, определить «сверхзадачу» и «лица необщее выраженье» учреждения, место и сферу ответственности каждого на пути к реализации общей цели и миссии. Подобная специально организованная деятельность помогает педагогу создать и осознать «места личного присутствия в образовании» [22–24], преобразовывает сотрудника из функциональной единицы в реального стейкхолдера – заинтересованного лица субъекта влияния.

В нашем понимании долгосрочный «содержательный» стейкхолдер – это чаще всего не персона (родитель, ребёнок, педагог, библиотекарь, бизнесмен) и даже не учреждение или организация, а сообщество людей (родителей, воспитанников, педагогов, группа сотрудников организации, инициативные, проектные группы). Одной из базовых задач управления может и должна стать задача формирования, выращивания таких сообществ, как внутренних, так и внешних стейкхолдеров. Целенаправленная работа по «выращиванию» «заинтересованных сообществ» позволяет минимизировать риски, связанные с «личностным фактором». Изучение

образовательного заказа, интересов, потребностей, требований, критериев оценки качества сообщества, организация переговорных площадок с его представителями, совместных проектных и экспертных форматов значительно эффективнее и продуктивнее, чем индивидуальное анкетирование, собеседование и пр.

В ДДТ «У Белого озера» с 2004 г. апробируются и зарекомендовали себя такие формы взаимодействия, как фокус-группы с родителями и воспитанниками, работа педагогических лабораторий и исследовательской группы педагогов, работа координационного совета сетевой программы, творческих и проектных групп.

Одним из результатов такого способа работы с педагогами является «присвоение» педагогическим коллективом средового подхода к образованию, методики проектирования, моделирования и экспертизы среды, предложенной в работах В.А. Ясвина [25, 26], И.А. Ларисовой [27], А.Б. Никитиной [28] и др., и создание сообщества «средовых педагогов».

Средовой подход, исключающий идеологию «воздействия», обеспечивает высокие «степени свободы» как ребёнка, так и педагога в образовательной деятельности. «Средовая педагогика» обладает значительным ресурсом для достижения нового качества образования: ключевыми смыслами и ценностями обучения в среде являются порождение личностных целей образования и способов их достижения, проявление образовательных инициатив и различных способов их реализации. Вслед за В.А. Ясвиным мы выделяем три взаимопроникающих компонента образовательной среды: пространственно-предметный, технологический и социальный (рис. 2).

В этом смысле три неразрывных составляющих качества образования – качество условий, качество процесса и качество результата (рис. 3) – объединяются для нас понятием качества образовательной среды (её типа, параметров, компонентов).

Создание образовательной среды творческого типа (среды активной свободы) в условиях ограничений, связанных с регламентами функционирования учреждения, – задача крайне сложная.



Рис. 2. Компоненты образовательной среды



Рис 3. Качество образования

Непростой задачей для педагогического коллектива становится достижение сбалансированности параметров образовательной среды:

– доминантность – значимость среды данного учреждения в системе ценностей субъектов образовательного процесса (стейкхолдеров);

– когерентность – степень согласованности влияния на личность среды данного учреждения с влияниями других факторов среды обитания;

– интенсивность – степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;

– мобильность – способность среды к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания;

– устойчивость – стабильность среды во времени;

– широта – включённость в данную образовательную среду различных субъектов, объектов, процессов и явлений;

– эмоциональность – соотношение эмоционального и рационального компонентов в среде;

– обобщенность – степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды;

– степень осознаваемости – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса;

– социальная активность – показатель социально ориентированного созидательного потенциала среды и экспансии данной образовательной среды в среду обитания.

Образовательная среда при этом является и продуктом взаимодействия заинтересованных сообществ, и условием их создания и становления. В этом смысле наличие, развитие и качество взаимодействия сообществ внутренних и внешних стейкхолдеров являются одними из качественных характеристик среды.

Достижение желаемого качества образовательной среды – творческой, вариативной, доступной среды избыточных возможностей, сбалансированной по параметрам, невозможно без выстраивания стратегий взаимодействия со стейкхолдерами.

Определить эти стратегии для повышения качества дополнительного образования детей означает для нашего учреждения

определить потенциал и границы влияния разных групп, сообществ (и персоналий) стейкхолдеров на:

- **условия** (кадры, финансы, помещения, оборудование, программы, методики, технологии, нормативно-правовую базу, оргструктуру);

- **процессы** (проектирования и реализации разноуровневых программ, моделей, проектов, моделей; содержания и веера форм организации учебного занятия, внедрения технологий и методик деятельностного типа, методик для постепенной передачи контрольно-оценочных механизмов от педагога к обучающимся, перехода от контроля констатирующего к контролю диагностирующему, процессуальному, методик осуществления индивидуального учета результатов обучающихся);

- **результаты обучающихся** (способности, возможности, компетенции, УДД, конкретные умения, соответствующие способностям и потребностям, приобретаемый опыт (жизненный, общения, само-деятельности, само-определения, позитивной самооценки, понимания себя, эстетического и нравственного переживания, творческого мышления, физического развития, игры, активного отношения к действительности и к себе, учению и пр.) как практика пробы своих способностей и умений, продукты (изделия, творческие номера, проекты и др.);

- **коллективные результаты** (уровень развития детских коллективов, организационная культура, опыт взаимодействия и сотрудничества, профессиональная культура и профессиональные достижения педагогических сообществ и групп, коллектива в целом, коллективные достижения детских объединений и др.).

Проблемы и задачи взаимодействия организации дополнительного образования со стейкхолдерами обсуждались в апреле 2016 г. в Томске на I областной научно-практической конференции «Взаимодействие учреждения дополнительного образования со стейкхолдерами: смыслы, опыт, ресурсы, стратегии», организованной по инициативе ДДТ «У Белого озера», НИ ТГУ, ОЦДО, МАОУ ДО «Планирование карьеры». Одним из форматов работы конференции стал круглый стол с представителями учреждений и организа-

ций культуры, науки, образования, бизнеса, власти «Развитие человеческого потенциала Томской области в условиях межотраслевого (межведомственного) взаимодействия стейкхолдеров в среде дополнительного образования детей».

Участники конференции зафиксировали, что в процессе реального, а не формального взаимодействия заинтересованных сторон, согласования интересов, потребностей и требований субъектов, представляющих организации различной ведомственной принадлежности, разных социальных и культурных страт, сложности возникают практически на каждом из этапов взаимодействия. Они связаны с:

- ведомственными барьерами и ограничениями;
- отсутствием нормативно-правовой базы для сотрудничества;
- различными регламентами и циклограммами деятельности;
- различными жизненными циклами организаций;
- недостатком информации (или искаженной информацией) об организации – потенциальном или реальном стейкхолдере;
- разногласиями внутри самих организаций и сообществ;
- сменой руководства и / или миссии организации;
- различными показателями эффективности деятельности организаций;
- разным понятийным аппаратом, профессиональным и официальным языком и др.

Однако в современных социально-образовательных реалиях потенциал организации дополнительного образования детей, значимое для государства и людей его качество могут быть проявлены во всей полноте только во взаимодействии со всеми заинтересованными сторонами и группами влияния.

Литература

1. Хартия инновационной культуры // Инновации. 1999. № 9–10. С. 55.
2. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32–64.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.
4. Стенографический отчёт о заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию от 22.04 2010 г. Московская область, г. Истра.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. Утв. распоряжением Правительства РФ № 1726-р от 4.09.2014.
6. Герасимчук З.В., Дашук Ю.Е. Особенности выделения и согласования интересов стейкхолдеров в рамках развития рекреационного потенциала региона // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 163–168.
7. Гуров В.Н. Теория и методика социальной работы школы с семьей. Москва ; Ставрополь : Изд-во Ставрополь-сервис школа, 1998. 228 с.
8. Крик М. Форсейтер. Взаимодействие с заинтересованными сторонами // Практическое руководство по организации взаимодействия со стейкхолдерами. 2005. Вып. 2.
9. От слов к делу. Взаимодействие с заинтересованными сторонами. Практическое руководство по организации взаимодействия со стейкхолдерами / пер. с англ. ACCOUNTABILITY, Программа ООН по охране окружающей среды и STAKEHOLDER RESEARCH ASSOCIATES. Международное проектное бюро «Деловая культура», 2008. Редакция текста на русском языке на www.dkipb.com
10. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
11. Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7.05.2012 г.
12. ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.
13. ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 26.12.2012 г.
14. Дорожная карта развития дополнительного образования Томской области и Города Томска // Дорожные карты в системе образования. URL: dop-obrazovanie.com
15. Примерные направления и показатели эффективности деятельности организаций дополнительного образования детей г. Томска.
16. Проект «Разработка форм разноуровневого сопровождения образовательного заказа» (2009–2012 гг.). Центра дошкольников «Лучики» ДДТ «У Белого озера» г. Томска. Томск, 2009.

17. Реннер О.В. Мониторинг образовательного заказа родителей Центра дошкольников «Лучики» 2009–2010. Томск, 2010.
18. Реннер О.В. Переориентация родительской позиции во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Томск, 2009.
19. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. М. : Мегapolis, 2008.
20. Логинова Л.Г. Контроль и самооценка качества в дополнительном образовании детей // Методист. 2009. № 1. С. 28–32.
21. Логинова Л.Г. Материалы авторского семинара в Томске – 2013. Электронный ресурс НМС ДДТ «У Белого озера».
22. Прокументова Г.Н. Стенограммы Открытого семинара Школы гуманитарного управления и исследования. Электронный ресурс НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.
23. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прокументовой. Барнаул ; Томск, 1997.
24. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Томский государственный университет, 2008.
25. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2001. 366 с.
26. Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.
27. Ларисова И.А. Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности // Фундаментальные исследования. 2011. № 12 (ч. 3). С. 493–497.
28. Никитина А.Б. Создание открытой художественно-творческой среды в пространстве современного образования // УГ Москва. № 14 от 6 апреля 2010 г.

Научное издание

Университетские педагогические чтения

**Потенциал концепции исследования
и управления образовательными инновациями
Г.Н. Прокументовой в решении задач
развития образования**

Редакторы: Н.А. Афанасьева, Ю.П. Готфрид, К.В. Полькина
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 14.11.2017 г. Формат 60×84¹/₈.

Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 8,6.

Тираж 300 экз. Заказ № 2836.

Отпечатано на оборудовании

Издательского Дома

Томского государственного университета

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

Тел. 8+(382-2)-52-98-49

Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-648-7



9 785946 216487