

монографии

Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия



Томский
Межрегиональный Институт
Общественных наук



Межрегиональные
исследования
в общественных науках

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

«ИНОЦЕНТР
(Информация. Наука.
Образование)»

Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)

Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д. и
Кэтрин Т. МакАртуров
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки РФ, «ИНОЦЕНТРОм (Информация. Наука. Образование)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона, при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия

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



Издательство
Томского
университета
2007

УДК 681.3
ББК Ч 481.283
С 56

Рецензенты:

Т.Ф. Кряклина, проф., д-р филос. наук,

А.Ю. Рыкун, доц., д-р соц. наук

*Печатается по решению Совета Экспертов программы
и «Межрегиональные исследования в общественных науках»*

Современный университет – школа: прецеденты и фено-
С56 **мены взаимодействия: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Про-**
зументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 302 с. (Се-
рия «Монографии»; вып. 21)

ISBN 978-7511-1844-0

Предлагаемое монографическое исследование является результатом выполнения сетевого проекта «Высшая школа – школе», в которой участвовали ученые из Великого Новгорода, Екатеринбурга, Иркутска, Калининграда, Ростова-на-Дону, Саратова, Томска. Общая тема, программа исследования и установка на описание разных прецедентов взаимодействия вузов и школ позволили нам показать разнообразие направлений реального взаимодействия вузов и школ в регионах, проявить феномены становления нового качества этого взаимодействия, обозначить намечающиеся тенденции «обмена ресурсами», развития сетевого взаимодействия, совместного создания вузами и школами инновационных образовательных программ. В монографии рассмотрены некоторые концептуальные основания, необходимые для понимания происходящих в настоящее время изменений во взаимодействии вузов и школ, организации управленческой поддержки этих изменений.

Для исследователей, ученых, всех тех, кто управляет развитием образования, взаимодействием современного университета и общеобразовательных школ.

УДК 681.3
ББК Ч 481.283

Книга распространяется бесплатно

Издание осуществляется при финансовой поддержке
МИОН, ГРАНТ К17-2-01/2005

ISBN 978-7511-1844-0

© АНО «ИНОЦентр
(Информация. Наука.
Образование)», 2007
© Коллектив авторов, 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Контекст исследования взаимодействия вузов и школ: дискуссия. 12 июня 2007 г.	6
Инновационный вуз и инновационная школа: острые грани взаимодействия (<i>О.Д. Федотова</i>).....	48
Инновационное образование: открытое пространство для взаимодействия вузов и школ (<i>Г.Н. Прокументова</i>)	82
Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы (<i>Г.Н. Прокументова, Е.А. Суханова</i>).....	124
Влияние сетевого взаимодействия на организационные изменения в инновационных образовательных учреждениях (<i>Е.А. Суханова</i>)	157
Становление субъекта образовательной инициативы и взаимодействия при выполнении вузом и школой совместных проектов (<i>Е.С. Черепанова, Н.Б. Мельник</i>)...	177
Организация научно-исследовательской работы в школе: эффекты, феномены, проблемы взаимодействия вуза и школы (<i>Е.Н. Барулина, А.А. Герман, Н.Л. Гусакова, Н.И. Девятайкина, Л.Т. Монахова</i>).....	193
Развитие систем технологического образования в высшей и средней школе как результат их взаимодействия (<i>П.А. Петряков, В.А. Мигунова</i>).....	229
Стратегия развития общеобразовательного учреждения: новый аспект взаимодействия школы и вуза (<i>И.Н. Симеева, О.В. Белова</i>).....	265
Опыт взаимодействия вуза и школы: реконструкция и определение направлений развития (<i>О.В. Кузьмин, Е.Н. Шмидт</i>).....	280
Наши авторы.....	300

Контекст исследования взаимодействия вузов и школ:
дискуссия
12 июня 2007 г.

Прокуменцова Г.Н. (г. Томск): Наша дискуссия проводится в рамках семинара «Концепции и модели взаимодействия вуза и школы в современном образовании». Предполагается, что после проведения семинара мы должны будем обобщить, оформить материалы наших исследований. Поэтому дискуссия, возможно, поможет в этом каждому из нас. Конечно же, дискуссия предлагается не только и даже не столько для того, чтобы решить эту достаточно прагматическую, утилитарную задачу оформления исследовательских материалов. Мне кажется, что дискуссия поможет ответить на вопрос о том, какие изменения происходят сегодня во взаимодействии вуза и школы. На семинаре нами обсуждался ряд прецедентов этого взаимодействия. Собственно, и наша исследовательская установка пока ограничивалась описанием прецедентов, феноменов взаимодействия. Я бы даже подчеркнула, что семинары, проведенные нами сначала в Томске, а сейчас в Екатеринбурге, показывают, что «прецедентный» анализ «взаимодействия» вуза и школ, описание опыта, появляющегося в разных регионах является исключительно интересным и важным. Представленные нами исследовательские материалы по изучению опыта взаимодействия вузов и школ в регионах показывают, что этот опыт очень разный, действительно, «другой», новый. Но в чем именно эта разница и новизна? И какой он – «старый» опыт взаимодействия? Тема взаимодействия в настоящее время не только актуальна, но и, как видно, масштабна. А исследования в этой области практически отсутствуют... Поэтому

му так важно наше исследование, содержащее описание прецедентов взаимодействия в регионах, проявление и «называние» феноменов и, может быть, определение проблем и концептуальных тезисов для понимания их решения и для повышения качества взаимодействия вузов и школ в современном образовании. Я, конечно, осознаю сложность и масштаб задачи изучения взаимодействия. И, честно говоря, не очень рассчитываю на то, что мы сейчас в дискуссии и «выполним» эту задачу. Но это даже и не так важно – выполнить задачу. Гораздо важнее на уже представленном материале выделить фокусы исследования. Поэтому мы и «затеяли» дискуссию: важно не то, какие выводы мы сделаем, а то, какие *смысловые точки темы взаимодействия вуза и школы* нам удастся сегодня проявить и сформулировать. Очень надеюсь на то, что эти смысловые точки в теме взаимодействия нам уже удалось «поймать», увидеть за время проведения наших двух семинаров. Поэтому сегодня, может быть, удастся эти смысловые точки темы взаимодействия в нашей дискуссии и сформулировать. Что, как я полагаю, даст возможность и каждому из нас определить, уточнить свой исследовательский фокус и интерес. А все мы получим возможность представить поле исследования нашего сетевого проекта, которое, собственно, складывается из *этих* смысловых точек темы взаимодействия.

В процессе обсуждения и во время дискуссии я предложила бы сделать несколько шагов.

Прежде всего, уточнить еще раз предмет обсуждения и дискуссии. Что представляет сегодня взаимодействие вузов и школ. Как мы понимаем и оцениваем взаимодействие. Что удалось открыть для себя нового в этом взаимодействии в процессе исследования. Я намеренно пытаюсь обозначить очень широкие рамки обсуждения. Ведь все мы сейчас находимся на этапе перехода от описания прецедентов взаимодействия вуза и школы к определению фокуса их понимания, анализа, объяснения. Поэтому дискуссия и нужна, чтобы определиться в достаточно широкой теме исследования. Давайте попробуем:

– проявить феномены взаимодействия, т.е. такие эффекты, которым вы придаете какой-то особый смысл и значение личного открытия;

– обозначить проблемы (или хотя бы трудности), которые появляются во взаимодействии вузов и школ, которые можно преодолеть, решить через это взаимодействие;

– указать (пусть пока совсем условно) концептуальные рамки исследования состояния взаимодействия вузов и школ, определения перспектив его развития.

Я надеюсь, что наше обсуждение уже представленных исследовательских материалов позволит тематизировать наше исследовательское поле, выделить его векторы, установить границы.

Девятайкина Н.И. (г. Саратов): Я хотела бы обозначить тему обсуждения и своего исследования, которая, как мне теперь кажется, будет интересна для всех. Это тема появления нового субъекта взаимодействия между вузом и школой. Практически во всех выступлениях на семинаре прозвучало, что в настоящее время появляется посредник между вузом и школой. Этот посредник в каждом конкретном случае разный, институционально он оформлен в большей или меньшей степени, играет большую или меньшую роль, но это уже явление, реально существующее во взаимодействии вуза и школы, явление, которое требует анализа. В Томске – это НОЦ – очень мощная структура. В Саратове – это может быть, например, кафедра в какой-то школе, в работе которой в равной степени участвуют представители вузов и школ. И этот посредник не просто связывает школу и вуз, у него появляется определенный набор функций, он получает самостоятельные направления деятельности. Мне кажется, что в начале деятельности этих посредников никто не подозревал, что они станут такими влиятельными и самостоятельными единицами. В большинстве случаев все начиналось с инициативных групп учителей и ученых, не объединенных приказами свыше, а порожденных потребностями школы и какими-то личными интересами и потребностями в переменах. Это люди, которые почувствовали общую тенденцию и смогли ее выразить. И мне кажется, что именно рассмотрению действий этого нового субъекта в образовании, осмыслению его воздействия на вузы и школу мы должны уделить особое внимание в нашем исследовании.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Этот феномен «посредника» я тоже отметила по всем нашим материалам. И мне кажется, что появление посредников во взаимодействии вуза и школы (структур, инициативных групп, проектных команд) – это нечто новое

для современного образования. А значит (тут я хотела бы поддержать Нину Ивановну), это может быть и интересным направлением нашего исследования. Я сначала это увидела по материалу нашего регионального исследования. А вчера поняла, что феномен «посредничества» есть практически во всех региональных исследованиях: появление в образовании, во взаимодействии вузов и школ нового субъекта влияния. И думается, что это не просто новый субъект влияния в образовании, а субъект, претендующий на *управление образованием*, а именно взаимодействием: вуз – школа. Действительно, этот субъект, посредник во взаимодействии представлен по-разному. Могут быть отдельные инициативные группы (об этом говорила Ольга Дмитриевна) или проектно-исследовательские объединения, кафедры (о чем говорила Нина Ивановна). Могут быть даже особые структуры (такие как НОЦ в Томске). Но важно, что они выполняют роль посредников во взаимодействии вуза и школы, т.е. осуществляют совместные действия по решению задач развития образования, *используя потенциал вузов и школ*. И это какое-то новое *взаимодействие* между школой и вузом. Поэтому нам стоит обратить особое внимание на то, как такого рода субъект управления *появляется* в образовании, *какие функции* он на себя берет, какова у него *сфера деятельности*. Я думаю, что и мое исследование в значительной мере посвящено изучению деятельности новых посредников во взаимодействии вузов и школ, изучению того, как он появляется, становится субъектом влияния и субъектом управления взаимодействием.

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Мне кажется, в большинстве случаев это посредничество носит случайный характер. Очень много здесь зависит, конечно, от человеческого фактора. Не случайно вчера мне был задан вопрос: если бы ученые ушли из вашего лица, сохранилась ли бы та система работы, в создании которой они принимали участие? Так вот, я не уверена. Скажу больше, я даже считаю, что если бы я, директор, ушла, все осталось бы как есть. А вот если бы ученые ушли, то нет, не осталось бы. Мне кажется, что практически во всех регионах это посредничество зависит от личности. Но как этих «личностей» привлечь в школы? Моей компетенции не хватает для разрешения этого вопроса.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Я согласна с тем, что появление «личностей», ученых в школе во многом случайно и спон-

танно. Но это скорее хорошо, чем плохо. Потому что именно «случайности» и являются источником существенных изменений образования. Кстати, особенно в образовании случайное появление человека может многое изменить и определить. А в синергетической парадигме случайность – то, что может изменить весь ход развития, процессы и качество системы. Случайность имеет тенденцию к «самовоспроизводству», росту и усилению. Так что случайное появление инициативного субъекта еще не означает его слабости. Напротив, влияние такого посредника на взаимодействие вуза и школы может быть очень сильным, особенно в ситуациях изменений и неустойчивого развития.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Я хочу сказать о том, что появление нового субъекта влияния в образовании и образовательных инициатив – это отражение тенденции становления в настоящее время нового типа личности. При этом влияние личности, может быть, сначала кажется случайностью, но постепенно происходит переход количества в качество. Сама ситуация сейчас рождает людей с какими-то новыми качествами (ответственность, четкая гражданская позиция), что и позволяет им стать такими субъектами влияния в образовании. Такие люди могут быть и из вузов и из школы, есть такие и в диаспорах, вокруг них складываются инициативные или проектные группы.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): При этом, смотрите, Наталья Борисовна, как действует этот «субъект инициативы». Даже если он из диаспоры (как в Вашем исследовательском материале), он идет за поддержкой и обращается к Вам и в университет. И в этом смысле именно инициативы отдельных людей и восстанавливают историческую миссию университета: поддерживать поиск, новое, инициативы, особенно в образовании.

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Но, насколько я знаю, Наталья Борисовна, тот ваш проект с обучением цыганских детей, с диаспорой заглох?

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Он просто закончился. Но, главное, что-то, несомненно, изменилось после него. Дети-то, организация обучения которых осуществлялась через наш проект, – эти дети учатся.

Монахова Л.Т. (г. Саратов): В продолжение дискуссии о субъекте влияния на образование и его возможностях хочу сказать, что здесь совершенно нельзя говорить о случайном характере

ре его появления. Все наши материалы, представленные на семинарах, говорят о том, что сегодня в образовании сложилась уже объективная потребность в новом взаимодействии вузов и школ, которая выражается в личных инициативах людей. Конечно, именно на субъективном уровне есть отдельные творческие люди, которые и выражают объективные потребности. Другое дело, что форма выражения этих объективных потребностей во взаимодействии вузов и школ проявляется субъективно. Однако это важно не только для отдельных личностей, но и для развития образования.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): В механике есть такие понятия, как устойчивое и неустойчивое равновесие. Мне кажется, с их помощью можно многое объяснить в современном образовании. Устойчивое равновесие возможно только тогда, когда субъект находится «в яме» и нет никакого выхода. А инновационная школа находится «на вершине», в состоянии неустойчивого равновесия, когда разнонаправленные векторы уравнивают друг друга. Как только один из векторов исчезает, или появляется новая сила, равновесие нарушается. Отсюда можно понять, почему с развитием инноваций в образовании активизировалась и тема взаимодействия вузов и школ: для развития нужны разнонаправленные векторы. (А ЕГЭ, например, который вбивается между вузом и школой – это не вектор, а клин.) Но существует еще один вид равновесия – динамическое, к которому и надо стремиться, учитывая новые факторы в образовании. И взаимодействие вуза и школы можно рассматривать как одно из условий динамического равновесия.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Правильно ли я понимаю, что сейчас Вы обсуждаете феномен перехода взаимодействия между разными образовательными учреждениями из «ямы» (когда взаимодействие устойчиво и «нет выхода») через неустойчивое равновесие (это что? Поиск нового взаимодействия?) к динамическому равновесию (какой-то новой его форме). И этот переход во взаимодействии вуза и школы к динамическому равновесию, его возможность обусловлены появлением посредника, нового субъекта влияния и управления. Означает ли это, что устойчивое развитие образования связано с участием посредников во взаимодействии вуза и школы?

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Возможно, «посредник» – это и

есть новый вектор развития, и мы должны взаимодействие представить, изучить как особый вектор развития образования и условие, возможность динамического равновесия. Ведь такое равновесие есть только тогда, когда, реагируя на «силу», мы вынуждены действовать по-другому.

Суханова Е.А. (г. Томск): Я бы хотела сделать сейчас некоторое обобщение. В нашем обсуждении явно прослеживаются три линии реально существующего взаимодействия вузов и школ. И эти линии взаимодействия можно охарактеризовать по типам субъекта. Тогда можно сказать, что на смену «естественному» взаимодействию, субъектами которого выступали административные группы, пришло сегодня личное и инициативное взаимодействие, когда какой-то личный интерес ученого, преподавателя находит отклик у педагогов школ. Практический эффект от такого взаимодействия очень простой и понятный для образования, а исследовать здесь, наверное, нужно только условия возникновения инициативного субъекта и то, на каком содержании образования возникает этот интерес. Для такого взаимодействия не обязательно нужны институциональные изменения образования. Поэтому в исследовании можно взять и показать и изменения людей, педагогов, детей, которые учились и работали по особым программам. Это может быть одной из линий наших исследований взаимодействия вуза и школы.

Вторая, тоже достаточно явная тенденция в практике взаимодействия, которая в нашем обсуждении наблюдается – это возникновение группового интереса, и специальных групп разработчиков, у которой возникает содержательный и организационный интерес для взаимодействия, это совместные проекты. Здесь уже другие механизмы и качество взаимодействия. Здесь нужно обсуждать не только условия возникновения группового интереса, но и формы деятельности таких групп в учреждениях. Например, это то, что представлял нам на семинаре Новгород: внешний интерес как источник взаимодействия. В Саратове тоже была внешняя сила для взаимодействия: «давайте сделаем учебник»...

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Лена, может быть, нам пока не спешить с обобщениями? Мне кажется, что наши исследовательские материалы еще не в том состоянии, когда можно уже делать выводы о направлениях исследования. Вот, например, я среди представленных материалов вообще не нахожу возможности вы-

делить тенденцию «персонального взаимодействия» вузов и школ. На каких исследовательских материалах основан Ваш оптимизм, что отдельная личность может строить взаимодействие как персональную связь? На самом деле, совсем наоборот: мы увидели, что попытки построить персональные связи вообще ни к чему не приводят во взаимодействии, если только *личность не создает группу, инициативную группу*. Нет встречного движения. Может быть, то, что мы наблюдаем на описании прецедентов, свидетельствует как раз о том, что новые формы взаимодействия вузов и школ появляются посредством формирования групп и групповых интересов, проектных команд в качестве посредников?

Суханова Е.А. (г. Томск): Сейчас я уточню ход своих рассуждений. Мы обсуждали важный вопрос, на чем (или на ком) удерживаются инновации в практике образования и во взаимодействии в том числе. И наша коллега сказала, что не уверена, продолжатся ли инновации в лицее, если из него уйдут те преподаватели вузов, которые их развивали. Так вот, мне кажется, что если личный интерес, инициативы отдельных людей связаны с содержанием образования, разработкой форм его организации, то и взаимодействие с педагогами в лицее складывается и будет жить. Ведь отдельные педагоги и преподаватели вузов готовы с превеликим удовольствием включиться в проект «Лицей», и все бы у них сложилось.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Да, но взаимодействие строится в этом случае не как личное, а через разработку проекта, совместные действия влияния, т.е. не как реакция на личность, не как личное взаимодействие...

Суханова Е.А. (г. Томск): Я и говорю, что предметом взаимодействия здесь становится инновационная разработка по некоторой тематике. Но я хотела подчеркнуть, что такое взаимодействие не требует ни особых организационных сил, ни институциональных изменений, изменения формы организации образования не требуется, но такое взаимодействие в практике существует и весьма продуктивно.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Конечно, да. Только мы пытаемся еще и понять, на чем строится такое взаимодействие преподавателей вузов и школ: на обаянии отдельной личности или их вовлеченности в совместную, проектную деятельность. Хотя, видимо, есть и то и другое. Вопрос-то для изучения взаимодействия

состоит в том, каково качество и влияние взаимодействия вуза и школы, когда оно осуществляется персонально, инициативно, проектно. Можно ли на это смотреть как на разные формы, качество взаимодействия и разных по силе и существу субъектов влияния на образование? Можно ли разделить и выделить таких самостоятельных субъектов влияния и такие линии взаимодействия?

Суханова Е.А. (г. Томск): Я только хочу подчеркнуть, что не надо обсуждать тему взаимодействия вузов и школ сразу институционально. Как раз в настоящее время и, конечно же, прежде всего в инновационном образовании мы видим именно «частные», личные контакты. Очень много прецедентов взаимодействия отдельного преподавателя вуза со школой в связи с темой его содержательных разработок. В нашем университете для примера можно назвать преподавателей нашей кафедры управления образованием... Обязательно у каждого преподавателя кафедры есть взаимодействие с парой-тройкой школ, педагогами по своему направлению, но институции (университет, школа) это не затрагивает.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Если у преподавателя есть взаимодействие с парой-тройкой школ по поводу своего содержания, то можно говорить, что появляется проектная группа как особая форма взаимодействия университета и школ?

Суханова Е.А. (г. Томск): Личное взаимодействие может перейти в деятельность проектной группы. При этом последствия для развития образования и его качественного изменения будут разные. Когда появятся, как в Новгороде, новые программы по технологизации образования или новые направления работы, как в Саратове, то эти разработки могут касаться изменения содержания образования, организации управления образованием. И здесь как раз очень интересно обсуждать и исследовать *эти переходы*, когда личный интерес становится групповым, проектным, а потом и учрежденческо-организационным. Потому что в этих переходах не просто возникают точки напряжения, но появляется реальное взаимодействие университетов и школ, реальные результаты, последствия, продукты такого взаимодействия. Значит, взаимодействие учреждений – это только один из переходов, за ним целое стратегическое направление в развитии системы образования. И как раз отсутствие такой стратегии сегодня обуслов-

ливает напряжение, неопределенность в образовании. Взаимодействие учреждений – это институализация новых форм организации образования (в отличие от первых двух случаев). Здесь входят в противоречие все учрежденческие нормы, процессы, механизмы, структуры. Но последствия именно такого взаимодействия могут быть самые качественные и глубокие. Кстати, предметом моего исследования как раз и является взаимодействие вузов и школ на учрежденческом, организационном уровне. И переход от первых двух типов взаимодействия к третьему. При этом мне кажется, что я не буду испытывать недостатка в исследовательских материалах. Все, что представлено и обсуждалось на наших с вами семинарах, позволяет уловить как феномены разного взаимодействия во всех регионах, так и феномены перехода от одного к другому взаимодействию.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Я сейчас для себя наконец-то сформулировала ответ на давно поставленный вопрос: почему сетевые организации с трудом складываются во взаимодействии вуз – школа? В общем-то все просто – не сложились задачи и субъект управления таким взаимодействием. Ведь учреждения в сеть не входят. Образовательная сеть – это другие субъекты управления и другие задачи образования. И не случайно только в последние годы инновационного развития образования появилась проблематика сетевого взаимодействия – это попытка преодолеть «учрежденческий» кризис образования.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Я хотела бы сказать о том, что для меня имело особое значение на нашем семинаре для конкретизации темы взаимодействия вуза и школы. Важно уточнить различие феномена и ноумена. Феномен для меня – это явление, ноумен – мое представление о нем. Используя эти понятия, можно обсуждать сегодняшнюю действительность взаимодействия вуза и школы. Феноменально здесь то, что происходят существенные изменения, трансформации, приращения, новообразования. Они отмечены в разных пространствах: в пространстве высшей школы и в пространстве средней школы. Но важно обозначить ноумен, представление о происходящей трансформации. Ведь одни и те же изменения образования могут быть позитивны для лицея и негативны для общеобразовательной школы. Для одних необходимо конкурировать, привлекать к себе новый контингент обучающихся, держаться на плаву, для других глав-

ное – соответствовать формальным, нормативным рамкам. С кем из них и как будут взаимодействовать вузы? Ведь это взаимодействие возможно для вузов только в своем формате: через понимание того, что в настоящее время образование – это фактор престижа, за него готовы платить родители, которые являются потребителями и «спонсорами» образовательных услуг, образование способно приносить прибыль, и каждый человек есть единица труда и капитала, которая может приносить свой вклад в общее дело. У вузов складывается своя философия образования и взаимодействие со школами будет определяться этой философией. Конечно, в нашем исследовании сейчас важно увидеть сами прецеденты взаимодействия вузов и школ в новых условиях, феномены взаимодействия. Но важно также искать основания для объяснения этих прецедентов и феноменов. В том числе понимать, что меняется философия, стратегия образования вообще, образования в вузе и в школе, в частности. И даже образования в конкретном вузе. Это новый срез действительности в отличие от того, что было. Поэтому мне бы хотелось порассуждать о том, от какого момента мы отталкиваемся и с каких оснований будем говорить о взаимодействии вузов и школ, его динамике.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Мне кажется, что именно это мы сейчас пытаемся понять. Ведь выделение и обсуждение прецедентов, феноменов сегодняшнего взаимодействия вузов и школ позволяет не только фиксировать факты, но увидеть, как идет процесс становления взаимодействия вузов и школ в новой ситуации, как возникает другое качество взаимодействия...

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Но, может быть, это взаимодействие у нас, у всех по-разному образуется. Я имею в виду то, как в конкретном месте, регионе влияют на образование политика и стратегия государства. Ведь это определяет соответствующую реакцию образовательных учреждений разных типов и видов на те изменения и требования, которые выдвигают в новых условиях. У каждого вуза сегодня формируется своя образовательная политика...

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Я понимаю, о чем Вы говорите: и философия образования у вузов разная (а скорее, пока не очень внятная), и реакция на политику разная. Но я не представляю другого исследовательского хода, как через феноменологические описания, кейсы «схватить» эту разницу. Важность того

исследовательского хода, который мы предпринимаем, и заключается в том, что мы обсуждаем прецеденты и феномены взаимодействия вузов и школ, показываем разнообразие прецедентов и феноменов. И через это понимаем, что происходит в разных местах со взаимодействием вузов и школ в разных регионах, понимаем его качественные изменения. Изучение прецедентов, феноменов взаимодействия как раз и позволит показать, что у каждого вуза есть своя история взаимодействия со школами и то, как складывается «новая история» под влиянием тех факторов, про которые Вы говорите, и просматриваются ли в частных, отдельных историях какие-то общие тенденции. Ведь именно это и будет результатами нашего исследования?

Телятник П.А. (г. Калининград): Но, обсуждая взаимодействие, мы должны исходить из того, что есть школы инновационные и «не очень». В школах не всегда есть система инноваций. И потом: школа является субъектом инноваций в образовательном пространстве региона. Поэтому сотрудничество с вузом может быть не только сотрудничеством личностей. Ведь сейчас вузы теряют ситуацию, когда особенно о наборе и думать не надо было. Ведь высшая школа всегда была менее зависима от государства, более свободна. А сейчас...

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Скажите, пожалуйста, почему Вы решили, что высшая школа меньше зависит от государства, чем средняя школа? Мне кажется, что сейчас даже наоборот: высшая школа больше зависит от государства, потому, что она больше от него берет, живет в зависимости от того, «сколько дадут», «сколько выделяют». Кроме того, высшая школа практически недоступна влиянию родителей и тем более влиянию на содержание образования самих студентов. Вузы, конечно, не хотят ни от кого зависеть, но деньги хотят получать от всех. Но прежде всего от государства. Так что насчет независимости университетов от государства – это миф. А в настоящее время особенно. Хотя, как мне кажется, и Павел и Ольга Дмитриевна затронули очень важный момент для понимания нашего исследования: в чем особенности субъектов взаимодействия и от чего зависит их выбор друг друга? Кто кого и как выбирает. Следовательно, в нашем исследовании надо обратить внимание на описание и характеристику участников взаимодействия, на то, как они меняются, что хотят друг от друга...

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Сегодня, например, идея о переходе вуза в автономное некоммерческое учреждение вызывает просто шок. Как они в таком случае будут взаимодействовать со школами? Как на рынке?

Телятник П.А. (г. Калининград): И сегодня, конечно, систему образования в вузах и школах государство контролирует. Но взаимодействие школ и вузов меняется из-за появления инноваций в образовании. Поскольку многие школы ушли «в отрыв» от вузов, там, действительно, осуществляются разные инновации, изменения содержания образования. Поэтому и взаимодействие вузов с этими школами уже не может строиться «как всегда» и «как раньше». В чем особенности взаимодействия вузов с инновационными школами?

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Я хотела бы сказать, что у вас романтические представления об отношениях школы и государства и «оторыве» школ. Школы не очень «оторвались», т.к. очень зависимы от государства. Примером может служить наша программа синхронизации и интеграции предметов гуманитарного цикла, по которой мы уже 6 лет работаем в лицее. А в этом году нас загнали, в связи с выполнением стандарта среднего образования, в такую ситуацию, что мы вынуждены прибегать ко всяким ухищрениям, чтобы не подставить детей, потому что программа у нас отличается от той, которая должна быть. В этом году нам милостиво разрешили сдавать экзамены по своим билетам, потому что это как раз профильный предмет, литература, а на будущий год — что хотите, то и делайте, надо по стандарту. То есть нам нужно или отказываться от этой замечательной программы или опять что-то придумывать и «хитрить» со стандартом. В городском комитете нам сказали: «Ишь, что придумали, творите, но в определенных рамках».

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Мы все время говорили о теневой экономике, но выясняется, что у нас есть и теневое образование: инновационное образование и оказалось теневым образованием.

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Очень интересная фраза по поводу наших инноваций была сказана одним чиновником: «Элиты там воспитываете...». Зависимость школ очень большая. Причем выкручивают руки по всем направлениям. Поэтому новые проекты делаются в школе исключительно на нашем энтузиазме.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Значит, не удастся школам далеко «оторваться»?

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Нет, ни в коем случае. Мы очень связаны стандартными программами.

Суханова Е.А. (г. Томск): Мне тоже кажется, что при изучении взаимодействия вузов и школ надо учитывать, что, может быть, отрыв и небольшой, но он точно есть. Сегодня есть разные школы, и инновационные в том числе. Поэтому взаимодействие вузов не может быть со всеми школами одинаковым. Но и при оценке инновационного ресурса школ, того, как сильно они «оторвались», надо, конечно, изучать историю школ. При изучении инновационного образования и взаимодействия инновационных школ и вузов надо обязательно знать, что происходило в инновационном движении по крайней мере с конца 80-х годов. Можно говорить об очень серьезном инновационном ресурсе общеобразовательных учреждений, если эти образовательные учреждения начали инновационную деятельность в конце 80-х – начале 90-х годов. Тогда они успели «проскочить». Я не думаю, что эта ситуация характерна только для Томской области. Примерно с 1990 по 1996 год государство дало волю общему образованию. В этот момент появилось огромное количество новых программ, методик, технологий, которые хлынули в общее образование. Однако потом государство прибрало все к рукам. Но школы, которые в тот период работали, сделали самое главное – получили за счет разработки и реализации программ очень серьезный человеческий ресурс. Я бы сказала даже: человеческий капитал. Именно в эти годы коллективы школ стали *коллективами разработчиков*: в этих школах никогда не знали, по каким стандартам мы работаем, и никогда не были привязаны ни к каким стандартам. В сознании педагогов таких школ нет психологической зависимости от стандарта. Именно те школы, которые накопили человеческий ресурс, и могут сейчас что-то предложить во взаимодействии с университетами.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Да, только есть проблема: психологической зависимости нет, а стандарты и функциональные требования выполнять все равно надо. Особенно сейчас – ЕГЭ. Так что в инновационных школах есть не только человеческий ресурс, гуманитаризация, очеловечивание образования, у них еще есть и психологическое напряжение.

Суханова Е.А. (г. Томск): Тем не менее именно у этих школ есть ресурс для взаимодействия с университетами и наиболее сильная потребность в этом взаимодействии. Несмотря на то, что высшее образование сегодня много предлагает платных услуг, оно за плату предлагает *все то же самое*. Школа бы никогда не сумела получить оплату, если бы она не предлагала услуги под разные целевые группы. Более того, в школьном образовании у нас, действительно, очень разный состав детей, а не отобранный, как в университетах. Поэтому мощный ресурс школы накопили именно в разработке образовательных услуг. Может быть, эти программы, услуги недооформлены, ведь школе приходится не только работать с разными детьми, но и выживать на бюджетные копейки, которых все меньше и меньше. Но сами программы, услуги – это очень мощный ресурс для взаимодействия с вузами. В наших школах в последние два года прокурорские проверки привели к тому, что программы, по которым школы работали последние 15 лет, закрываются в этом году. А ведь если бы они поддерживались вузами... Причем многие из них могли бы и реализовываться в вузах. Более того, в инновационных школах есть и еще один ресурс, в котором могут быть заинтересованы вузы, это инновационные образовательные технологии.

Несмотря на развитие платных услуг, в вузах не используются (или почти не используются) технологические «изыски» при организации занятий. А вот в школьном образовании, может быть, из-за его камерности (25 человек детей или даже 40 – это все равно не лекционный вузовский поток), «среагировали» на технологизацию образования. Технологии в школах используются, и есть хорошие результаты: мотивация, интерес детей, успешность повышаются. И мы видим на своей практике, что сегодня «технологический» ресурс общего образования колоссален и может быть сейчас востребован в высшем образовании. Я хотела сказать, что в общем образовании, и, конечно, прежде всего в инновационных школах, есть ресурс, в котором могут быть заинтересованы вузы. Это целые программы «выращивания» человеческого ресурса, новых кадров в образовании, работа с услугами и современные образовательные технологии – это то, чего у высшего образования, к сожалению, нет. А вместе с тем в вузы сегодня уже приходят почти все выпускники школ.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Давайте посмотрим, почему про-

изошло так, что в вузах недостаточно развит инновационный образовательный ресурс? Лет пятнадцать назад, когда в вузах не было денег, начался отток молодежи. Как следствие, в вузе это поколение практически не представлено в преподавательской среде. Некоторые из них ушли в школы, а потом вернулись в вуз, но этот пласт истончился. И сейчас школы оказались в смысле инноваций даже квалифицированнее, чем вузы. Разумеется, в вузах уже появляется новое поколение, то, кому сейчас 25–30 лет. Но тогда, когда те молодые пришли в школы, они, конечно, делали нечто новое. Сейчас, я уже об этом говорил, появляются новые векторы в сфере образования. Причем не только школьного, но и высшего. И в вузах стало модно использовать то, что школа делает. Но мне кажется, мы преувеличиваем возможности вузов. Вузы тоже мало что могут в части вариативности программ образования. Университетская вольница сегодня может быть в МГУ, ЛГУ и, пожалуй, все. Хотелось бы еще сказать о другом. Меньше года назад у нас прошла аккредитация вуза, и, конечно, это коснулось кафедры. Все документы и программы должны были быть приведены в соответствие стандартам.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Да, но работаем-то мы на кафедрах по другим программам...

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Совершенно верно. Та же самая двойная бухгалтерия, которая отмечена в школе, есть и в вузе. Только в школе в содержании образования есть школьный компонент, где возможны варианты...

Прокументова Г.Н. (г. Томск): А в вузе есть региональный компонент. Но и там и там тяжело вести двойную бухгалтерию, работать по разным стандартам. Так что большой разницы в функционировании учреждений (вуз или школа) нет.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): В законе о высшем образовании прописано, что школа – это государственное учреждение и все. И никакого школьного компонента нет.

Телятник П.А. (г. Калининград): Да и в вузах итоговая аттестация строится на государственном стандарте.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Но поскольку мы все-таки обсуждаем области, ресурс возможного взаимодействия вузов и школ и то, на чем и как оно может строиться сегодня, я хотела бы обратиться к вчерашней дискуссии учителей, то, что родилось в диалоге учителей с проректором нашего университета, Гудо-

вым Валерием Александровичем. Дискуссия показала, что педагоги школ инициативнее и легче решают какие-то вопросы потому, что они находятся в особом культурном контексте, который рождает проблемы и саму необходимость их решения. Педагоги в школе чаще сталкиваются с главными заказчиками на образование – родителями. И все нюансы этого заказа и требований заказчика они «кожей» чувствуют. Один из директоров школы в городе Кировограде каждый год ходит в роддом и берет там справку о рождаемости детей. Потом делит этих детей по школам, когда они еще в ясли не пошли. Школы уже сегодня должны знать, на что им рассчитывать через 7 лет. Они сегодня примерно знают, в каких семьях рождаются дети, и делают прогноз, кто из них куда пойдет. И если понимают, что притока детей все равно не будет, начинают думать, как перепрофилировать учителей.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Как-то мы со студентами на лекции обсуждали дифференциацию образования и ее формы. Я говорила, что дифференциация принимает сегодня уродливые формы, и не исключено, что скоро детей начнут делить уже в роддоме, студенты смеялись. А теперь так оно и есть...

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): А на следующем этапе будем «заказывать» и «делать» тех детей, которые нам нужны... Но я хочу сказать, что школа сегодня волею судеб оказывается в более сложной ситуации, чем вузы. Им так плохо, что они вынуждены изобретать все новые формы взаимодействия с социальной средой. Раньше устойчивость системы образования достигалась статической устойчивостью. Пример статической устойчивости – мебель. Жесткие связи трудно разорвать. Современная ситуация изменилась, в системе образования ослабли многие связи. Система стала динамической, устойчивость здесь совершенно иная выстраивается. А устойчивой динамическая система может быть только при наличии *многих вариативных связей*. Поэтому только выполнение стандарта не может задавать устойчивость системы. Поэтому взаимодействие школы и вуза не может определяться только выполнением стандартов. В этой ситуации чем больше между ними разнообразных связей, тем лучше. Этим объясняется и повышенная инициативность школ во взаимодействии со средой. А взаимодействие школ с вузами почти не меняется.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Хочу подчеркнуть еще раз то, что говорила сейчас Наталья Борисовна. Что было раньше: школа

находилась в ситуации устойчивого статического равновесия. А сейчас она находится в состоянии неустойчивого, разновекторного равновесия. Векторы могут быть самые разные. Допустим, вектор ЕГЭ. Есть вектор «высшая школа – школе». А есть ему противоположный. И чем больше будет таких разнонаправленных векторов, тем равновесие будет устойчивее. А развитие системы образования – стабильнее.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Я, честно говоря, в этой схеме развития образования не очень понимаю про устойчивость в развитии.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Если воздушный шар за одну веревочку привязать, он будет криво висеть, а чем больше этих нитей «привязки», тем шар устойчивее.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Про устойчивость поняла, очень доходчиво объяснили. Но меня смущает, что в нашем обсуждении устойчивость системы образования принимается за ее качественную характеристику. И тогда все, что касается взаимодействия вузов и школ, будет обсуждаться нами с такой точки зрения: способствует это взаимодействие повышению устойчивости системы образования или нет?

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Мир стремится к устойчивости.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Ничего подобного. Мир стремится к развитию, которое как раз случается в ситуациях неопределенности, нестабильности...

Десяткина Н.И. (г. Саратов): Мне кажется, надо вернуться к разговору о ресурсности взаимодействия вузов и школ. Елена Суханова говорила о том, что в школах есть инновационный ресурс развития образования, которого нет у вузов. Дальше мы обсуждали, что условием появления такого ресурса является давление заказчиков, которое в школах тоже сильнее, чем в вузе. Наталья Борисовна привела пример того, как школы «работают» с будущими заказчиками. Но что от этого, какие уроки для взаимодействия может извлечь вуз?

Суханова Е.А. (г. Томск): Умение разрабатывать не только учебные, но и образовательные программы. В вузах есть учебные программы, которые ориентируют на выполнение стандарта. Образовательная проблематика для вузов не особенно актуальна: это когда приходят учиться все и всех надо учить хорошо. В ву-

зах не особенно озабочены интересом, выбором, мотивацией студентов: просто изучают учебные дисциплины. А если думать про вовлеченность студентов, их активность, надо разрабатывать образовательные программы. Второе – школа может дать вузу техники, технологии и методики работы с дифференцированным составом учащихся. Это крайне актуально сейчас и в вузах в связи с платным образованием. Раньше у вуза не было задачи «сохранять контингент», можно отчислить – и все. Платное образование этого не позволяет.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Может быть, действительно, надо уточнить про ресурсы: что есть сегодня в средней школе такого, чего нет в высшем образовании. Мне кажется, принципиально то, что образование *как предмет деятельности самого человека* и каждого человека сегодня обсуждается именно в общем образовании. В высшем мы говорим об обучении студентов, об организации учебного процесса, так и продолжаем. А в инновационных школах происходит переход к образовательной деятельности, разработка образовательных программ, предметом которых является организация образовательной деятельности самого человека.

Еще один момент: в среднем образовании огромный опыт реализации именно образовательных проектов. Такие проекты изменения образования, когда учитывается мнение и заказ со стороны, когда выделяются разные целевые группы обучающихся и разрабатываются для них разные программы и технологии. Особенно я бы обратила ваше внимание на то, что и опыт управления образовательными инновациями складывается именно в общем образовании. Я уже не говорю о том, что система повышения квалификации в общем образовании не только выжила, но качественно преобразилась, а в высшем она по существу была потеряна и только начинает возрождаться. Так что ресурсность общего образования для высшей школы колоссальная.

При этом, однако, я бы назвала то, что сделано в общем образовании, не ресурсом, а только инновационным потенциалом. Разница в том, что *потенциал еще надо превратить в ресурс* развития системы образования. Но этого не может произойти без поддержки высшей школы. В общем образовании накоплен мощный потенциал развития, но для превращения его в ресурс и «капитал» образования нужны совместные усилия. И мне кажется,

что прецеденты взаимодействия вузов и школ, представленные в наших исследовательских материалах, позволяют проявить феномены «совместных усилий» и их огромный потенциал. Мне кажется, что мы описали такие прецеденты взаимодействия, когда это взаимодействие имеет не только инициативный характер, но уже «обязательный»: педагоги школ и преподаватели вузов осуществляют совместные проекты, в которых связаны взаимными обязательствами по созданию важных и нужных инновационных разработок. Значит, все мы описали такие прецеденты взаимодействия, которые фиксируют его абсолютно новое качество: переход от миссионерства высшей школы по отношению к средней к совместному действию и созданию общих инновационных разработок, что важно для обеих сторон.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Но есть и более прагматичные аспекты взаимодействия. Если посмотреть на региональное образование «в общем», то что у нас происходит? Для того чтобы школа сегодня просто выживала, ей требуется набрать контингент учащихся. Каким-то образом его нужно привлекать и закреплять. Если школа успешная, тогда контингент и капитал больше, и она выживает. Но успешность школы – это и подготовка в вуз, особенно в региональный вуз. Основной капитал школ зависит от поступления детей в вуз. Значит, по поводу этого тоже может быть организовано взаимодействие вузов и школ, чтобы школа была заинтересована в подготовке контингента учащихся для данного вуза. Даже не напрямую через преподавателя. Надо строить некую систему взаимодействия школы и вуза для решения задач поступления учащихся.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): То есть речь идет об установлении таких отношений: мы вам готовим, вы нас возьмите. Интерес школ понятен, а вузу зачем привязываться к одной, даже очень замечательной школе? Ведь нельзя рассчитывать на то, что одна школа будет поставлять вузу «рекрутов» в достаточном количестве. К тому же в такой отстройке взаимодействия опять вузы будут диктовать школам, каких абитуриентов надо «поставлять». Собственно, сейчас так и происходит. Но школы-то теперь разные, и мы вроде бы говорим, что они могут быть интересны вузам не только тем, что готовят детей к поступлению в вуз, но и тем, что обеспечивают новое качество образования.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Есть же базовые школы у каждого вуза, у каждого факультета.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): На самом деле, вроде бы теперь уже и нет.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Но это последние два-три года. До этого они были.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): А не означает ли сам факт исчезновения базовых школ вузов, то, что сейчас что-то изменилось в самом взаимодействии вуза и школ?

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Я вот на что обратила внимание. Вы говорите: в школе есть инновационный потенциал, но он не может перерасти в капитал и стать ресурсом развития образования без взаимодействия школ с вузами, без поддержки вузов. Для этого и нужен вуз, на этом может быть завязано сегодня взаимодействие. Но ведь в этом поле есть еще один субъект, который наделен функциями поддержки – Министерство образования и науки. Эту управленческую функцию должны выполнять чиновники, но почему они это не делают? Потому, что они не так структурированы, не так организованы? Ведь в обществе есть сегодня потребность в новом качестве образования, есть такая задача. А выполнять эту задачу своими структурами государство не хочет и не может?

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Наталья Борисовна, Вы же, философы, социологи, политологи, сами говорите, что государство вообще-то не обслуживает общество, государство давно живет собственными интересами, у него собственные задачи. Чиновники эти задачи государства по «выживанию» и решают. А мы сейчас обсуждаем совершенно другое. Появилась в настоящее время такая «беда», когда чего-то и общество захотело в образовании, школа на это хотение отреагировала, появились новые субъекты влияния на образование. И государство не знает, что делать в ситуации, когда не только оно отвечает за образование, и как работать с новыми субъектами влияния. Вот здесь и нужны вузы, нужна их исследовательская база, поддержка школ, новые совместные проекты.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Но тогда важно взаимодействие вузов и школ исследовать, изучать как феномен «передачи полномочий» влияния, феномен «раздевания» государства, лишение его власти в образовании. То есть теперь мы видим, что

«король-то голый», а это многое меняет в обществе. Огромный пласт населения ожидает бесплатных лекарств, устройства своей судьбы и бесплатного государственного образования. А мы в своих исследованиях разоблачаем государство и говорим, что не надо уповать только на него. Могут быть и другие посредники в нашем образовании. Это позволяет показать, позиционировать новых и разных субъектов образовательной деятельности.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Но здесь надо быть осторожными, ведь никакое государство не отдаст образование другим субъектам влияния. Может быть, потеснится и даст возможность участвовать в образовании другим субъектам. Это да, это мы сейчас видим.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Но государство не желает уступать образование. И надо показывать, какие средства оно для этого использует, громко об этом заявлять.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Это, может быть, тоже задача нашего исследования, но ее решение по-настоящему, серьезно возможно только через изучение других субъектов, позиционирование, в т.ч. вузов как субъектов влияния и поддержки инновационного образования.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Школы попали в сложную ситуацию, они озабочены, они болеют, переживают за образование.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Но оформить свои переживания, свою позицию они могут только при поддержке вузов.

Телятник П.А. (г. Калининград): Я так понимаю, что все прямо или косвенно полемизируют с Олегом Викторовичем по поводу того, что точка взаимодействия между школой и вузом – это только договоры, по которым базовые школы готовят детей на факультеты вуза. Я бы тоже хотел сказать, что вуз, действительно, сейчас не заинтересован в таких отношениях со школами. Базовые школы готовят абитуриентов на бесплатные места, а для вуза сейчас главное – это абитуриенты, поступающие на платной основе. В первую очередь потому, что внебюджет зачастую больше бюджетных средств. А на бесплатное мы всегда наберем. Поэтому зачем нам договора со школами, зачем нам такое сотрудничество? Получается, что если мы заключаем договор с конкретной школой, то повышаем количество людей, которые могут претендовать на бесплатное обучение. Зачем? Да и ЕГЭ

практически свел на «нет» такое взаимодействие. ЕГЭ нивелирует все договоренности между школой и вузом. Поэтому сегодня школа может перейти от того, чтобы «любыми путями» обеспечить поступление своих учеников в вуз к методикам качественного образования, поэтому у школьного образования появляется «своя» цель.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): В порядке примера для размышления или о том, как даже при ЕГЭ можно выстроить «свои» отношения со школами. У нас в городе существует несколько центров, которые имеют право на проведение тестирования, в том числе и у нас, в Южном Федеральном университете. И те абитуриента, которые прошли тестирование через наш центр, имеют другую значимость при поступлении и для высокого руководства, потому что они «принесли денежку». А о тех абитуриентах, которые прошли тестирование в других структурах, говорят, что они вообще-то нежелательны.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Павел Александрович справедливо говорит о том, что есть платные, есть бесплатные места в вузах, но на самом деле есть еще и третий тип мест. У нас в университете есть коммерческие студенты, есть госбюджет, а есть еще и целевой набор. Он составляет примерно половину или две пятых всего набора. И здесь важно, из какой школы мы берем студентов. Приходят родители – оформляем с ними целевой договор и те абитуриенты, которые прошли подготовку в лицее и заплатили деньги факультету – это лучше, чем просто бюджетники и «платники».

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Можно вопрос ко всем присутствующим? Мы все время возвращаемся к вопросам «рекрутирования» вузом кадров из школ, набора студентов? И здесь фиксируем разные феномены... Означает ли это, что «набор» и есть основная линия взаимодействия вузов и школ в настоящее время?

Суханова Е.А. (г. Томск): Я бы сказала, что все другое просто находится в стадии созревания, в зачаточном состоянии. Вот, скажем, разворачивание исследований в области образования. Ведь в вузах, а точнее, в классических университетах исследования в области образования только начинаются. А в школах в это время есть материал, есть нужда в мониторинге изменений образования, в аналитике и обобщении того, что сделано за 20 лет инноваций. Разворачивание исследовательских программ по ин-

новациям возможно только на связке разных уровней образования.

Другой момент: сейчас повышение квалификации, переподготовка в сфере образования для вузов становятся серьезной задачей и способом позиционирования себя в пространстве, возможностью зарабатывания денег. А в ряде школ сложились целые системы подготовки кадров к инновационной деятельности в образовании.

И еще. Все те, кто осуществляет изменения образования, стремятся влиять на региональное развитие, на систему образования. Вот мы слышали коллег из Великого Новгорода: они говорят, что мы ставим себе задачу создания градообразующего университета. Но при этом понимают, что взаимодействие с другими уровнями образования, в том числе и с общим, является непременным условием решения задач развития университета. Сегодня в вузах понимают, что для решения задач своего развития надо выходить на другие уровни образования. То же самое и у нас: как только Томск был объявлен территорией инновационного развития, тут же возникла задача особой работы с молодежью, выявления инновационного потенциала и такого обучения на разных ступенях образования, которое бы этот потенциал создавало. Тогда стали обращаться к вузам, а вузы – в том числе и к тому, что сделано в школах.

И последнее. Я бы и обсуждение проблемы набора студентов в вузы в другую сторону повернула. Мне кажется, сейчас для вузов важно не только «набрать»: факультеты начинают искать «своих» студентов. Они теперь каждый год проводят в университете конференцию «Найди своего студента», так как понимают, что набор есть, но дальше эти ребята «вылетают» на 2-м, 3-м курсах. И этот поиск «своего» студента – новые формы взаимодействия со школами уже при наборе. К тому же и со студентами сейчас (особенно после подписания Болонского соглашения) необходимы новые формы организации работы. Ведь та же организация самостоятельной работы – это особые задания и компетенции. А в инновационных школах с этим давно работают. Так что сейчас даже и набор студентов может стать качественно новой формой взаимодействия вузов и школ.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Ну, не знаю. Мне кажется факультетам с высоким конкурсом, а таких, например в нашем в

университете немало, все равно, какой абитуриент – главное, чтобы был большой конкурс. Они до такого уровня, как поиск «своего» студента, особого абитуриента едва ли опускаются, главное, чтобы были медалисты. Я даже с трудом представляю, какой может быть ситуация, чтобы они сели со школами за стол переговоров и начали обсуждать компетенции, которыми должны обладать «их» абитуриенты. Главное сегодня – набрать.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Некоторое время назад я бы с Вами согласилась. Но вчера я слушала разговор деканов с учителями. Наш экономический факультет, у которого, конечно, нет проблем с конкурсом, представлял зам. декана по довузовской подготовке. И он говорит, что есть проблема – они хотят выпускать специалистов экстракласса. Поэтому абы каких детей им не нужно. И даже наш физический факультет, который недобирает, брать «кого попало», не хочет. У них такие требования: 170 человек к ним поступают, а выдают диплом 100 человекам. А они хотят выпускать 170, но тогда им нужны соответствующие дети.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Что-то я не верю в реальность этих вещей – недобирают, но выпускают только лучших. Может быть, они просто так объясняют свою ситуацию, тешат свои амбиции...

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Здесь другое. Они ощущают себя держателями фундаментальной науки, что заставляет их, несмотря на безденежье, пустые карманы, держать марку и позиционировать себя. Пусть мы бедные, зато мы честные, в науке рожаем орлов, а не кого-нибудь.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Я работаю в институте математики, экономики и информатики, куда конкурс в последние годы стал просто бешенный: меньше семи человек на место не бывает. И происходит следующее: либо какие-то суперабитуриенты поступают на экономические специальности, либо – это коммерческий набор; на математику конкурс, конечно, меньше, хотя все равно набираем. (Кстати, о чистой математике: на всех пяти курсах в сумме обучаются всего четыре контрактника, т.е. меньше 3%.) И тут возникает проблема: хорошо, экономистов выпустим, и они найдут себе место в жизни, а с математиками что будет? Эта неопределенность с трудоустройством еще добавляет проблем к организации конкурса. И тогда выручают в том числе и базовые школы, ряд лицеев – мы ориентируем их на участие в

конкурсе. Если их выпускники поступают к нам на общих основаниях, тогда поднимается уровень специальности.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Мы сейчас опять про набор и взаимодействие вузов и школ в этом направлении. Наверное, все-таки это и есть самое «болезненное место». Хотя в процессе обсуждения мы обозначили разные точки пересечения и напряжения интересов во взаимодействии вузов и школ, все-таки остается ощущение, что школы нужны вузам для «набора». Что-то плохо просматривается более широкое поле взаимных интересов...

Суханова Е.А. (г. Томск): Просто, повторяюсь, другие направления еще только складываются. Должны сформироваться новые субъекты влияния и взаимодействия. Когда появится либо проектная группа, либо структура в вузе, которая будет заниматься взаимодействием, тогда это понадобится и вузу, потому что для него возникнет новое поле деятельности. Ведь и сейчас уже разные направления взаимодействия есть, у этих направлений есть люди. Другое дело, что в классических университетах даже направления «образование» нет как области исследования. Математика, физика, химия есть, а образования нет. И развернуть такое направление можно только в одном случае: если вуз начнет работать в связке со школой.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Развернуть-то можно, непонятно, зачем это классическому университету. Открыть еще одно направление исследований и тем самым позиционироваться в научном сообществе? Так образование пока не то направление, на котором можно научную славу заработать.

Суханова Е.А. (г. Томск): Ну, да. Вузы теперь стремятся по нанотехнологиям развиваться, просто «нанотехнологии» звучит гораздо круче, чем «образование».

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Хотя надо сказать, что в последние годы «частные» интересы отдельных ученых университета к образованию как области научной деятельности очень выросли, стали заметнее. Вот меня чрезвычайно интересует разработка методологии гуманитарного исследования образования. И последние пять лет у нас сложилась исследовательская группа, человек двадцать работают, организовываем семинары, школы по методологии гуманитарного исследования. Действительно, интересное направление работы, в котором участвуют и представители других вузов, разных школ города и даже ученые из других

городов. Но вузу-то нашему это зачем? Будем мы это делать в вузе, не будем мы это делать в вузе, – кто от этого сильно пострадает? Хотя, с другой стороны, удалось же нам в последние годы развернуть и ряд институциональных исследований, интересных для университета...

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Вузы обладают огромным человеческим потенциалом. Люди здесь не только интересуются научными исследованиями. Вы говорите, что Вас как исследователя интересует... а меня, как Наталью Борисовну Мельник, у которой внучка растет, интересует, будет ли у нас, как во Франции, разгромят мой район социальные маргиналы или не разгромят. Вы говорите: вузу это зачем? Затем, что мы, кроме научных исследований, еще и живем здесь. И пока мы позиционируем себя во взаимодействии со школами индивидуально или маленькими группами. И вузу тоже придется себя позиционировать потому что он все равно в этой связке. Пока он берет абитуриентов, выдает специалистов и все. Но сегодня это и вузы не устраивает, ему тоже нужно ощущение своей значимости, ощущение своей гражданской позиции в обществе. Иначе мы работаем не в вузе, а как радио: «передаем», читаем свои курсы и все. Нас это не устраивает. И вузу интересно поставить себя в обществе. Видимо, поиск этой новой роли и происходит сейчас.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Получается, что ответ на вопрос о том, «зачем?» вузам взаимодействие со школами, не лежит в плоскости только частных интересов. На него можно отвечать, анализируя требования к современному образованию и то, как эти требования вынуждают вузы меняться. Тогда и точки пересечения вузов и школ должны находиться не в тех рамках, которые уже сложились, а в тех, которые только складываются сейчас. Поэтому взаимодействие вузов и школ будет сейчас зависеть от того, как вузы будут понимать свою позицию, свою миссию, осуществится ли переход к новому пониманию качества образования: от передачи информации и знаний к организации образовательной деятельности студентов и преподавателей.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Нам еще просто никто не задал вопрос, не нам лично, не вузу, а вообще образованию, особенно высшему, о нашем месте в современной жизни. Но, очевидно, этот вопрос витает в воздухе.

Телятник П.А. (г. Калининград): И потом вуз как институт и

вуз как место работы каждого из нас – это большая разница. Парадокс в том, что часто интересы отдельных «нас» и вуза не совпадают. А значит, в институте может происходить то, что надо отдельным личностям. Это, как мне кажется, и происходит сейчас во взаимодействии вузов школ. Безусловно, остались старые, привычные связи. А новые только складываются. Но складываются-то они через «частные» интересы отдельных людей. А как по-другому? И дело не в том, что то, что складывается, «не нужно» вузу. Просто это не вписалось еще в работу вуза...

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): А может и не вписаться. Ведь сейчас вузы переходят на совершенно иной способ функционирования. Они позиционируют себя в рыночном измерении, это сейчас вузам очень надо. И сейчас всем работникам вузов предлагается не в науке себя представлять и повышать свой научный статус, а придумывать такие программы обучения, которые будут востребованы не только в России, но и в трансграничных областях – Украина, Абхазия и др., т.е. будут покупаться. Но как ни странно, именно здесь появилось поле для взаимодействия со школами. Когда у нас открыли дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», то 18 человек ППС, со степенями сказали, что не знают, как писать программы. А мы те, кто в школах и со школами работают, знаем, как это делать. Пока, конечно, это взаимодействие не на уровне политики и стратегии университета. Так, частный случай. Но это уже поле совместной работы, важная точка взаимодействия.

Девятайкина Н.И. (г. Саратов): Вот и еще один пример взаимодействия. Только и на нашем факультете многие работают в школах. Но никто не знает, что такое УМК и что с ним делать. В нашем обсуждении мы, конечно, ненамеренно упустили вторую часть высказывания Лены по поводу того, зачем школа нужна вузам. Сначала Лена говорила о том, что вуз просто не понимает своего счастья от взаимодействия со школами, вуз не знает, зачем школа ему нужна. Вуз не знает своего счастья по поводу рынка переподготовки, по поводу поиска студентов, по поводу перехода на всякие активные формы работы, требуемые Болонским соглашением. (Кстати, в связи с этим: на голову вуза упали инновационные программы образования. Если мы с вами будем изучать то, что там заложили великие умы, мы удивимся убожеству, которое там заложено). Но, мне кажется, Лена правильно

говорила, что взаимодействие вуза и школы качественно изменится только тогда, когда само образование станет областью интереса университетов и в т.ч. областью научной деятельности. В этом смысле, мне кажется, вторая часть речи Лены очень правильна.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Парадоксальная мысль возникла у меня в процессе нашего обсуждения. Мы сейчас говорим о том, что еще непонятно, зачем будет нужно университетам взаимодействие со школами. При этом планируем все-таки направление главного удара, говорим о точках взаимодействия и т.д. На самом деле, в этих точках возникает конфликт, ведь мало что понятно про них. А что, если попробовать нанотехнологии, т.е. точечные технологии, в образовании. Может быть, нужен одинаковый подход (точечные «удары») – как на войне, так и в образовании? И тогда развитие нанотехнологий не закрывает, а открывает интерес университетов к образованию и взаимодействию его разных ступеней...

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Мы в нашем обсуждении уже несколько раз пытались связать изменения в образовании и в обществе. Может быть, в дальнейшем нам сделать акцент именно на связи и влиянии изменений в обществе на образование: образовании в трансформирующемся обществе и обсуждать особенности взаимодействия вуза и школы в связи с особенностями трансформации самого общества?

Девяткин С.В. (г. Великий Новгород): Поскольку разговор идет сейчас о перспективных линиях нашего исследования, одно замечание. Когда проект «Высшая школа – школе» формировался, то у руководителей «ИНОЦентра» в задумках была линия, которая здесь абсолютно не прозвучала. Эта линия была связана с формированием гражданского общества в регионах. Речь шла о том, что вуз не только получает что-то от школы, рекрутирует кого-то, передает какие-то знания, но вуз является или может являться главным актором в регионе для формирования гражданского общества. И здесь как раз поле взаимодействия. Ведь формировать такое общество нужно именно со школьников. Нужны какие-то благотворительные акции, к которым привлекают школьников, экологические акции, формирование политических, религиозных групп. Не обязательно это преподаватели вуза должны делать. Это могут делать и студенты, сотрудники. Вуз выступает с какой-то такой миссией.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Насколько я понимаю, вуз пока не выступает с такой миссией, ему ее навязывают. Видите ли, за два дня нашей работы здесь, а до этого и на семинаре в Томске никто даже слов таких не произнес: формирование гражданского общества. Что, на самом деле, не означает, что вузы не должны этим заниматься. Но означает, что они сейчас эту задачу не формулируют для себя как актуальную. И тем более не представляют эту задачу как линию взаимодействия со школами. А в «ИНО-Центре», видимо, посчитали, что такая миссия есть у вузов и надо изучить, как она реализуется. А вот мы сейчас видим, что пока такая миссия не формулируется. Поэтому мы и пытаемся понять *реальные* задачи и содержание взаимодействия. А не назначать вузы ответственными за формирование гражданского общества.

Девяткин С.В. (г. Великий Новгород): С другой стороны, наличие или отсутствие этого сюжета в нашем исследовании повлияет, видимо, на продолжение проекта. Можно же показать в нашем исследовании, что вуз никоим образом не влияет на формирование гражданского общества в регионе.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Наверное, да. Но, во-первых, у нас не было такого заказа, мы даже не обсуждали это направление исследования. А, во-вторых, мы это и покажем, только не прямо, а через то, что проявим *другие* задачи и содержание взаимодействия. Мне кажется, что Вы подняли очень важный вопрос, о том, как появляются, ставятся задачи исследования. Ведь какую тему ни придумай, ни назови, все актуально, все важно. Поэтому вопрос в том, откуда и как берутся тема и линии исследования. Наши предложения по организации обсуждаемого сейчас проекта «Высшая школа – школе» заключались как раз в том, что ничего не надо придумывать. Надо тему и линии исследования взаимодействия сформулировать в *процессе самого исследования*. Это отдельный и самостоятельный этап исследования. Для чего надо *описать* прецеденты взаимодействия *проявить* и понять феномены становления взаимодействия. А потом уже *определить* тему и линии исследования. Почему надо делать так? Именно потому, что взаимодействие вузов и школ сегодня не сложилось, его новое качество еще только формируется. Что стопроцентно и подтвердили наши обсуждения. Но если еще «не сложилось», надо изучить региональные прецеденты. При этом выясняется, что у всех по-разному складывается взаимодействие, но есть и общие

тенденции. И эти тенденции мы не придумываем, а открываем, используя методологию и методику гуманитарного подхода. И «ИНОЦентр» нас поддержал. Была поддержана именно наша исследовательская установка: не придумывать вузу задачи по взаимодействию со школами, а проявить, какие реально задачи на себя вуз берет (и берет ли вообще), в каких направлениях происходит становление взаимодействия. А придумывать задачи для вуза – это легко. И даже найти признаки, что этими задачами вуз занимается, можно, заставить заниматься нельзя.

Девяткин С.В. (г. Великий Новгород): Но если делать акцент, как это сейчас и происходит в нашем исследовании, на появлении посредников между вузом и школой в регионах (инициативные группы, проекты, команды, новые структуры) и их новых функциях, то представим себе, что монографию, где эта идея проводится, читает ректорат федерального университета. Для них это замечательный аргумент, чтобы самим не строить взаимодействие. В том плане, что вот ученые доказали, что есть какие-то посредники, зачем брать на себя эту миссию, функцию, обязанность помогать школе или превращать ее в какой-то потенциал, ресурс, вообще взаимодействовать с ней. Пускай и взаимодействуют добровольцы, энтузиасты. Они уже и институции себе придумали. Этот момент, наверное, тоже надо учитывать в нашем исследовании.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Я, конечно, как и Вы, верю в силу научного знания и его влияние на управление университетами, но ни до такой степени: прочитают нашу монографию и по ней начнут действовать. А Вы думаете, если мы университеты назначим отвечать за гражданское общество, то они тут же начнут претворять эту задачу в жизнь? Едва ли...

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Если все уже работает во взаимодействии вузов и школ, то зачем придумывать что-то новое. И зачем деньги добавлять на то, что уже и так делается? Если мы покажем, что уже есть взаимодействие, то зачем поощрять университеты в проявлении подобной активности?

Девяткин С.В. (г. Великий Новгород): Да-да. Зачем оказывать материальную поддержку, направленную на взаимодействие школы и вуза, если уже есть какие-то посредники.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Так, Вы думаете и боитесь того, что если мы про такого реального посредника во взаимодей-

ствии вузов и школ начнем писать, то на него и переложат ответственность за это взаимодействие. А руководство университетов самоустранится? Но ведь мы этого посредника рассматриваем не только как нового, но *одного из субъектов влияния*. Мы же показываем, что традиционные, естественные отношения между вузом и школами разрушаются и что появляется посредник, который может взять на себя эти функции по установлению взаимодействия. Но субъектами взаимодействия все равно остаются вуз и школа. Более того, в нашем исследовании речь идет только о зарождении, появлении, становлении такого посредника, который может существенно изменить и улучшить взаимодействие вуза и школы. Все наше исследование про то, что такого посредника надо вырастить, про то, какие условия для этого нужны...

Суханова Е.А. (г. Томск): Конечно, наш исследовательский проект только пока *проявляет посредника* и формы его жизни, его влияние на взаимодействие. А вот разовьется ли тематика нашего исследования так, чтобы изучить становление, усиление влияния посредника на институциональные изменения во взаимодействии вуза и школы. Здесь пока прецедентов мало и сама проблематика очень серьезна. Опыт институционального оформления, разработка требований к институциональному оформлению в разных вузах – это задача, которая не охвачена еще нашим исследованием. Поэтому бояться того, что после нашего исследования вузы переложат ответственность по взаимодействию на самих посредников...

Прокументова Г.Н. (г. Томск): При этом, как опять же показывает наше исследование, именно появление феномена «посредника» во взаимодействии вузов и школ *активизирует реальную* работу вузов со школами. Более того, мы проводим исследование в Томском госуниверситете и видим, что именно с появлением посредников *тема взаимодействия* вуза со школами становится действительно актуальной. Так что посредники не снимают ответственность, а только усиливают активность взаимодействия. И выводы из нашего исследования совершенно другие должны быть, конечно же, более оптимистичные.

Суханова Е.А. (г. Томск): А по поводу «ИНОЦентра» и темы участия вузов в формировании гражданского общества. Такое перспективное направление исследований вполне возможно – это поиск новой роли вуза в современной ситуации. Ведь вуз, дейст-

вительно, может быть актором в регионе, в профессиональном мире. Этот разворот позволит взаимодействие вузов и школ рассматривать в каких-то более широких рамках. Ведь, действительно, даже в изучаемых нами прецедентах видно, что вузы позиционно сейчас себя ищут: и в стратегическом направлении, и через влияние на регионы, и влияние на рынок труда, на мир профессий. В этом смысле проблематика влияния на формирование гражданского общества и взаимодействия вузов и школ в этом направлении вытекает очень логично из того, что мы говорили и что мы сейчас исследуем.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Конечно, это может стать одной из перспектив исследования. То есть нам сейчас не надо придумывать тему влияния вузов на гражданское общество. Другое дело, что уже сейчас, в нашем обсуждении мы вышли на то, что Наталья Борисовна и формулировала: если вузы не определяют сегодня свои гражданские установки в обществе, а будут делать только «работу радио», как она выразилась, то трудно себе представить, чтобы они и взаимодействие со школами как-то имели в виду в своем развитии. Хотя, строго говоря, я такой прямой связи не вижу. Мне кажется, что для изучения взаимодействия гораздо важнее оказывается другая связь: серьезная конкуренция между вузами сегодня идет не только по «науке», но и качеству «образования». А вот здесь-то без взаимодействия со школами не обойтись. Это, конечно, более прагматический повод для взаимодействия вузов и школ, не такой пафосный как формирование гражданского общества. Но по нашим исследованиям, он очень даже реальный. Причем наиболее активно взаимодействие идет именно в секторе инновационного образования. И этот феномен «инновационности» я улавливаю во всех регионах.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Здесь тоже не все понятно. Сейчас все себя позиционируют как инновационные. А характеристики такого состояния еще не определены. В моем исследовании рассматривается взаимодействие двух инновационных учреждений: инновационный лицей, который признан инновационным официально как победитель национального проекта «Образование». И инновационный вуз, получивший статус федерального (Южный федеральный университет). Каждый со своей задачей. У вуза – это прежде всего подготовка кадров для инновационного сектора экономики. Но продуктивного взаимодействия между ними еще не наступило. Может, просто время не пришло.

Суханова Е.А. (г. Томск): А может быть, нет инновационного содержания для взаимодействия между ними.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Инновационное содержание как раз есть. Я же показала, что есть новые программы обучения в лицее. Может, должен быть изменен повод для взаимодействия?

Суханова Е.А. (г. Томск): И все-таки я бы поставила под сомнение содержание инновационной деятельности как в вузе, так и в школе. На самом деле то, что их называли инновационными, еще не факт, что инновационная деятельность там есть. Такое случается сплошь и рядом. Это еще нужно изучать. Или, как в нашем случае, и школы есть и вуз, а взаимодействие не развернуто. И не потому, что содержания там нет, а потому что это содержание друг для друга не проявлено. Мне кажется, что здесь наше исследование очень важно: не просто изучить взаимодействие, но проявить содержание, на котором оно может строиться. Это содержание совсем не очевидно сегодня, тем более если оно инновационное.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): В наших обсуждениях и исследованиях как раз проявлено, что вуз и школа встречаться начинают именно в инновационном образовании. Только, действительно, самое эту инновационность надо еще проявить и определить. Здесь трудности понятны – сами представления об инновационном образовании.

Телятник П.А. (г. Калининград): Еще один предмет исследования, который мы начали обсуждать уже в Томске, а сейчас как-то упустили: кто является заказчиком образования в вузах, особенно в классических университетах и педагогических. Вот они и влияют на взаимодействие. Молодые гуманитарии после вуза утраиваются в школы, и школа сильно ими недовольна. Школа тоже должна иметь возможность влияния на вуз и взаимодействовать с ним по поводу подготовки кадров, а не просто их принимать. А сейчас вместо взаимодействия школы сами занимаются специальной подготовкой, переподготовкой, повышением квалификации кадров. По сути говоря, они делают работу вуза и за вуз, но делают-то «полуфабрикаты». А выпускников педуниверситетов вообще стараются не брать.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Это хорошие «полуфабрикаты», они хоть содержанием владеют. А вот когда из вуза выходят, то это даже «не полуфабрикаты»...

Телятник П.А. (г. Калининград): Но здесь же целое поле взаимодействия. Ведь в прежних формах взаимодействия вопрос о влиянии школ на вузы по поводу кадров почти не возникал. А сейчас здесь могут складываться совсем другие отношения. И феномены влияния школ на вузы в этой области, феномены «вмешательства» школ уже есть. Так что возникает вопрос разработки механизма влияния школы на вуз. Но пока школы «бьются», в общем-то, сами. Хотя в нашей области есть целевой набор, который должен потом пойти работать в школу, и они отрабатывают какое-то время и даже остаются. Ведь в некоторых школах платят больше, чем в вузах. И решают проблему жилья. Молодой специалист получает пятнадцать тысяч каким-то образом.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Ну, что же, мы можем еще продолжать выделять линии взаимодействия и проявлять феномены складывающегося взаимодействия. Но в своих текстах, обобщениях результатов исследования каждый из нас может высказаться подробно и обстоятельно. А сейчас давайте попытаемся сформулировать проблемы взаимодействия вуза и школы. Это позволит, как я думаю, уточнить содержание исследования каждому из нас. Ведь мы начинаем оформлять свои исследовательские тексты, а значит, конкретизировать не только тему, описание прецедентов, феномены взаимодействия, но и проблемы, которые мы решаем в своем исследовании.

Я сейчас попытаюсь это сделать сама. Тема моего исследования – управление взаимодействием. Здесь главное понять, кто выступает субъектом влияния и управления взаимодействием вуза и школы. А главной проблемой, которую я буду рассматривать, является смена субъекта и типа управления взаимодействием. Исследовательские материалы из разных регионов, наши семинары и наши обсуждения показывают, что меняются субъекты взаимодействия, появляются посредники во взаимодействии вузов и школ. Феномен субъекта влияния и посредничества – это новое качество взаимодействия и качество управления образованием. В числе таких посредников инициативные группы, проектные команды, новые структуры. При этом сейчас уже просматривается зависимость: влияние на взаимодействие субъектов обра-

зовательных инноваций, т.е. изменение качества взаимодействия именно в инновационном секторе образования. Для меня важно понять, как происходит взаимодействие вузов с инновационными школами, ответить на вопрос, кто эти новые субъекты влияния на взаимодействие, какими полномочиями обладают, в каких ситуациях появляются, как устроен этот субъект влияния и как становится субъектом управления. Но здесь-то и проблема. Ведь наиболее распространенным в вузах и школах сегодня является административно-бюрократический тип управления, и при нем как раз складывалось то самое «естественное» взаимодействие вузов и школ. А теперь появляется другой субъект влияния и управления образованием. Поэтому надо попытаться понять, как происходит становление нового субъекта взаимодействия и управления, как решаются проблемы перехода от одного качества взаимодействия к другому.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Для меня также является актуальной проблема «перехода», смены стратегии взаимодействия университета и школы в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями, которые носят инновационный характер для развивающегося посткризисного, сложного политического региона. Как на эти изменения реагируют образовательные учреждения. Какие обстоятельства побуждают их изменять стратегию развития и взаимодействия...

Прокументова Г.Н. (г. Томск): То есть это проблема появления новых стратегий взаимодействия.

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Да не только появления новых стратегий, но и согласования и рассогласования.

Суханова Е.А. (г. Томск): Поле моего исследования – становление сетевых форм взаимодействия в образовании: есть совместные задачи, интерес к взаимодействию и, действительно, инновационное содержание. Но проблема в том, что сетевое взаимодействие между двумя учреждениями не разворачивается. Поэтому я буду думать, изучать проблему организационных изменений образования. Поскольку именно новые организационные изменения и могут стать условием сетевого взаимодействия.

Телятник П.А. (г. Калининград): Если формулировать проблему нашего исследования в широком смысле, то это взаимодействие разных уровней образования в решении проблем развития системы. И в связи с этим надо рассмотреть проблему поиска

определения вузом своей роли во взаимодействии со школами, проблему усиления вузом своего влияния на всю систему.

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Мне представляется актуальной проблема взаимодействия вуза и школы в новом социокультурном контексте и влияние этого контекста на взаимодействия вузов и школ.

Суханова Е.А. (г. Томск): Фактически речь идет о том, как влияет региональная ситуация на процессы образования.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Но это же тема исследования. А проблема?

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Проблема реформативного и переформулирования социального контекста в образовательный.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Это про то, как начинает меняться взаимодействие вуза и школы, когда они участвуют в решении социальных проблем?

Девяткина Н.И. (г. Саратов): Я еще не совсем разобралась, где тема, где проблема моего исследования. Давайте сейчас вместе и разберемся. Тема – формы и методы организации научно-исследовательской работы в школе и ее влияние на разных субъектов в контексте взаимодействия с вузом.

Суханова Е.А. (г. Томск): По-моему, проблема как раз и есть влияние. Если Вы организуете научно-исследовательскую работу в школе, то она должна изменить не только взаимодействие между учителями и преподавателями вуза, но и качество образования в школе. И потом: ведь такая работа не совсем характерна для школы. Следовательно, проблема влияния научно-исследовательской работы на школу и качество образования.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Проблема может быть и в том, что появляющиеся в научно-исследовательской работе эффекты требуют каких-то изменений и во взаимодействии вуза и школы.

Девяткина Н.И. (г. Саратов): Но прежде всего эти эффекты взаимодействия повышают уровень образования в школе. Так что проблема не только и, может быть, не столько в организации взаимодействия, сколько в выяснении влияния взаимодействия на качество образования.

Прокументова Г.Н. (г. Томск): Действительно, вчера Вы показали очень хорошие эффекты от вашего взаимодействия со школой. Но мы не обсуждали, какие проблемы, возникающие

вследствие появления этих эффектов, приходится решать и в школе и в вузе... Есть ли какой-то материал про это? Наталья Леоновна говорила вскользь о том, что появилась проблема участия педагогов в научно-исследовательской работе. Вы такую работу делаете чуть ли не базовым процессом в управлении школой, а педагоги в него не вовлекаются.

Гусакова Н.Л. (г. Саратов): Да вовлекаются, но с трудом.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Может быть, это и есть проблема?

Девятайкина Н.И. (г. Саратов): Эти проблемы совсем недавно появились.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Вот это, мне кажется, и важно показать в нашем исследовании, что проблемы именно *появляются*. Они не «живут» в школе, а вследствие Вашей деятельности появились. Значит взаимодействие не только решает проблемы, оно порождает особые, другие проблемы, которые придется решать.

Девятайкина Н.И. (г. Саратов): Да, я сейчас думаю, что рассматривать надо внешние и внутренние проблемы взаимодействия. Внутренние проблемы – это проблемы содержания и организации самой научно-исследовательской работы, то что возникает внутри этого содержания. А внешние – это проблемы влияния и использования результатов научно-исследовательской работы в школе: нужна эта новая составляющая школе или нет.

Суханова Е.А. (г. Томск): Я бы призвала всех нас и Вас, Нина Ивановна, осторожно отнестись к расширению «списка» проблем. У вас сейчас уже есть материал о том, какие результаты организация научно-исследовательской работы в школе дала. Нужно изучать, кто участвует, какие функции выполняет. И уже здесь, «внутри», уточнить проблемы, структурировать, что есть, а не находить новые линии, так как материал, представленный Вами вчера, вроде бы внешний контекст не затрагивает.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Зато про это говорит директор школы, которая тоже участвует в исследовании. Для нее важно, чтобы исследование помогало решить проблему изменения отношения в социуме к образовательному учреждению.

Девятайкина Н.И. (г. Саратов): У нас просматривается и еще проблема: как все управленческие структуры в образовании реагируют на то, что происходит в этой школе, как конкретный чиновник реагирует.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Мне кажется, что сейчас наша задача – это не «множить» проблемы, а уточнить и выбрать главную.

Кузьмин О.В. (г. Иркутск): Я бы хотел уточнить проблему своего исследования как формирование мотивации в организации исследовательской деятельности учащихся. Мотивация формируется, конечно, и в школе, потом в вузе усиливается.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): А это проблема взаимодействия вуза и школы?

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Я бы слово «мотивация» в нашем исследовании вообще не вводила.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Ну, это право исследователя. Коллеги, давайте восстановим, что и как мы обсуждали по материалу Олега Викторовича. И поможем «разобраться» с проблемой.

Суханова Е.А. (г. Томск): Вчера было показано много образовательных эффектов, и мы рекомендовали Олегу Викторовичу продолжить изучение того, как происходит формирование исследовательских компетенций учащихся. Более того, если я правильно поняла, то в материале Олега Викторовича формирование этих компетенций представляется именно в связи с изменением качества взаимодействия школы и вуза, как результат взаимодействия.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Но ведь если тема нашего исследования – «взаимодействие», то проблема, решаемая в процессе исследования, тоже должна касаться именно взаимодействия?

Суханова Е.А. (г. Томск): Тему Олег Викторович конкретизировал вчера: формы институционального взаимодействия вуза и школы. При обсуждении темы были сделаны акценты на изменение содержания общего образования в лицее. Отсюда, наверное, и интерес Олега Викторовича к мотивации. А что касается постановки проблемы, то в рамках его темы возможны разные ходы, например изучить, какие проблемы в изменении содержания возникают, если его переориентировать на формирование исследовательских компетенций.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Проблема изменения содержания образования и влияния взаимодействия вуза и школы на эти изменения?

Суханова Е.А. (г. Томск): При этом можно проблематизировать не только содержание образования в школе, но и сложившуюся практику организации образования в вузе с точки зрения взаимодействия.

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Мне кажется, что на том материале, который представлял Олег Викторович, может быть поставлена и проблема оценки результата образования в лице. Вы оцениваете его как высокий, а вообще-то к нему неоднозначно, как Вы показали, относятся разные субъекты: представители вуза, школ, лица, сами дети. Проблема, конечно, не само это отношение, а то, как в процессе взаимодействия обостряется несоответствие представлений разных субъектов о результате образования и что приходится договариваться об этих представлениях. Может быть, про это проблематизация?

Федотова О.Д. (г. Ростов-на-Дону): Здесь еще очень важна проблема измерения исследовательских компетенций – что было до и что после. Появляются элементы новых видов деятельности и такие компетенции, которые не измерялись. Поэтому проблема – как-то регистрировать факт их появления, по какой-то внутренней активности самих обучающихся. Как мы можем говорить о том, что у кого-то есть такая компетенция, а у кого-то нет?

Мельник Н.Б. (г. Екатеринбург): Проблема в предлагаемом Олегом Викторовичем исследовании заключается и в том, что создается какая-то особая структура по формированию исследовательских компетенций учащихся и как это влияет на всех субъектов образовательной деятельности. Как устроены такие структуры? Является ли формирование исследовательских компетенций учащихся условием становления субъектов образования?

Суханова Е.А. (г. Томск): Получается, что в нашем сетевом исследовании несколько линий проблематики: например, Иркутск, Саратов, Великий Новгород – это влияние взаимодействия вузов и школ на содержание и качество образования. Здесь обсуждается, как в процессе взаимодействия в школах организуется проектная, исследовательская работа педагогов, учащихся и как в связи с этим появляется новое качество образования, новое качество результата образования. Есть особое проблемное поле, например изменение взаимодействия под влиянием социальной трансформации (Калининград, Екатеринбург и Ростов-на-Дону). А также проблема становления новых субъектов влияния и взаимодействия, новых обра-

зовательных институций в процессе взаимодействия, формирования образовательных сетей (г. Томск).

Прозументова Г.Н. (г. Томск): Спасибо, Лена, за сделанное Вами обобщение. Только я опять хочу подчеркнуть, что обобщать-то несколько преждевременно. Дискуссия наша, действительно, сейчас заканчивается. А вот исследование только вступает в самую ответственную фазу: организация исследовательских материалов и написание текстов. А значит, я почти уверена в этом, каждым из нас будут еще уточняться и темы и проблемы своего исследования. Взаимодействие вузов и школ, которое мы обозначили как область нашего исследования, не просто очень большая тематическая рамка, но, что еще важнее, *оформляющаяся почти заново образовательная реальность*. В этом смысле нам повезло, мы имеем возможность в своих исследованиях «схватить», осмыслить сам процесс становления новой реальности взаимодействия вузов и школ. Но в этом «везении» и наша трудность: изучать не сложившуюся, а только еще становящуюся реальность. Именно поэтому, я думаю, нам не надо торопиться обобщать. Наше обсуждение сегодня показало, что при изучении взаимодействия как становящейся реальности образования важно сделать описания *разных прецедентов взаимодействия* вузов и школ, выделить феномены взаимодействия, в том числе феномен посредника, потребовавший серьезных обсуждений о том, *что это и зачем это во взаимодействии*. Сейчас мы уже можем обсуждать не только феномены нового качества взаимодействия, но и проблемы его становления. А значит, наше исследование потребует и определения некоторых концептуальных оснований, указывающих хотя бы направление решения обозначаемых проблем взаимодействия вузов и школ, проблем изменения качества этого взаимодействия. Причем наше обсуждение сейчас показало, что постановка проблем и выбор концептуальных оснований для их решения будет зависеть от самого хода исследования, организации исследовательского материала. Ведь мы сегодня убедились, что феномены и проблемы определяются и формулируются в ходе нашего обсуждения, т.е. *в процессе* исследования. Я надеюсь, что наши семинары и обсуждения позволили каждому из нас организовать свое «думание» по очень важной для всех нас теме и убедиться в том, как важен процесс исследования. Следовательно, не надо торопиться с обобщениями и выводами. Каждый из

нас сейчас заново будет делать работу по конкретизации темы взаимодействия, описанию прецедентов, проявлению феноменов, постановке проблемы. Это теперь личное дело каждого из нас. Надеюсь, совместная работа на семинарах была для этого нужной и полезной. Так что за работу, коллеги.

Инновационный вуз и инновационная школа: острые грани взаимодействия

Отыщи всему начало, и ты многое поймешь.

К. Прутков

Контекст исследования. В современном российском обществе происходят динамичные трансформационные процессы, получающие концептуальное, институциональное и организационное оформление в форме национальных проектов. Реализация приоритетного национального проекта «Образование» предполагает продуктивное сотрудничество всех участников образовательного процесса как социальных партнеров. Для обеспечения эффективного взаимодействия социальных партнеров по проблемам и направлениям модернизации российского образования необходима консолидация усилий, направленная на унификацию методов и правил участия в информационном обмене, оказание консультативной помощи, проведение мониторинга с целью анализа динамично меняющейся ситуации, выявления проблем и образцов лучшей практики, подготовки аналитических материалов для представления в органы управления и международным партнерам, а также для принятия эффективных решений в интересах развития системы общего среднего и высшего образования.

В современной отечественной системе образования, в том числе на региональном уровне, проявляется тенденция к появлению образовательных учреждений нового типа, отражающих стремление учредителей соответствовать потребностям изменяющегося рынка труда и уровня квалификаций рабочей силы, обеспечивающей функционирование новой политико-экономической системы, учитывать специфические образовательные потребности определенных социальных групп. В особую группу

следует выделить образовательные учреждения, позиционирующие себя в рамках профильной специализации высших учебных заведений – как в рамках отдельных направлений специальной подготовки (*Технический лицей при Донском государственном техническом университете*), так и структурированных по образцу консерватории или классического университета (*МОУ лицей № 1 «Классический при Ростовском государственном университете»*). В нашем исследовании рассматриваются особенности взаимодействия одного из российских университетов с инновационными образовательными учреждениями.

Визитные карточки участников взаимодействия

Ростовский университет, функционирующий в Ростове-на-Дону с 1915 г., является правопреемником Варшавского Императорского университета, основанного Александром I в 1816 г. и входит в число 7 российских университетов, история которых восходит к дореволюционной эпохе. В РГУ работают более 230 докторов и 900 кандидатов наук, ежегодно обучаются более 19 тысяч студентов, 900 аспирантов, 150 докторантов и соискателей. Университет осуществляет подготовку специалистов по 34 (из 52) направлениям, входящим в утвержденный президентом Российской Федерации Перечень критических технологий Российской Федерации. В РГУ функционируют 26 диссертационных советов по 53 научным специальностям, издаётся 30 научных журналов, 6 из которых рекомендованы ВАК для публикации результатов диссертационных исследований. Решением Агентства по патентам и товарным знакам Российской Федерации РГУ, единственный среди вузов РФ, определенный опорной организацией по патентно-информационному обеспечению федерального округа.

РГУ неизменно занимал высокие места в российских и международных рейтингах (6-е место в рейтинге университетов России 2005 г.). Он имел в своем составе 16 факультетов, 11 научно-исследовательских институтов, институт по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных дисциплин, 5 филиалов. В числе структурных подразделений РГУ входили научное конструкторско-технологическое бюро, технопарк, бизнес-инкубатор, 11 учебно-образовательных центров и 4 научно-образовательных центра коллективного поль-

зования. Университет обладает мощными информационными ресурсами, значительным кадровым потенциалом, ведет активную международную деятельность.

Лицей № 1 «Классический при Ростовском государственном университете» (учрежден в 1990 г. как Классический лицей № 1 при Ростовском государственном университете) является первым в Ростове-на-Дону и на Северном Кавказе инновационным образовательным учреждением повышенного типа. Он представляет собой модель современной школы, основанной на идее развития традиций отечественного классического образования в контексте современных требований. Лицей изначально создавался как многопрофильное образовательное учреждение, имеющее в качестве структурных подразделений кафедры, исследовательские лаборатории, издательство, социологическую и валеологическую службы, институт освобожденных воспитателей-наставников. Оригинальный инновационный подход к содержанию и организации образовательного процесса, позволивший лицеистам и педагогическому коллективу добиться значительных достижений на международном, федеральном, региональном и городском уровне, получил признание. В 2001 г. лицей получил диплом I степени на Всероссийском этапе конкурса воспитательных систем, имеет звание Академической школы, является победителем конкурса образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, в 2006 г. вошел в десятку победителей Всероссийского конкурса «Лучшие школы России – 2006», получив награду «Серебряный колокольчик», а также явился победителем данного конкурса в номинации «Поддержка одаренных детей». С 2000 г. лицей является Федеральной экспериментальной площадкой по проблеме «Контекстный подход как фактор профессиональной самореализации педагога классического лицея», с 2004 г. – областная пилотная площадка, реализующая программы религиозно-нравственного образования, разработку и реализацию целевых программ по духовно-нравственному воспитанию, апробацию регионального компонента содержания образования, с 2007 г. – областная экспериментальная площадка по теме: «Реализация компетентностного подхода в школе полного дня в условиях обучения без домашних заданий».

Классический лицей № 1 при РГУ, как и многие общеобразовательные учреждения, реализующие образовательные програм-

мы начального и основного общего образования, а также среднего (полного) общего образования, в момент своего создания имел двух учредителей – городское управление образования и вуз, название которого входило составной частью в наименование среднего общеобразовательного учреждения. Оба учредителя имели равные обязанности по отношению к классическому лицей, способствуя выработке и реализации программы его развития, оказывая всевозможное содействие в улучшении материально-технической и научно-методической базы, повышению квалификационного уровня педагогических кадров за счет партнерского, а также шефского взаимодействия и др. Одним из конкурентных преимуществ для данного вида общеобразовательных учреждений являлось само использование брэнда вуза-патрона, хотя реально на практике протекция при поступлении в вуз не осуществлялась согласно ст. 11 ФЗ № 125 «О высшем и послевузовском образовании» или же регламентировалась особыми двусторонними соглашениями, основанными на сопряженности (преемственности) образовательных программ, единстве требований к уровню теоретической подготовки в отдельных областях знаний, успешному участию школьников в олимпиадах и других интеллектуальных испытаниях и пр.

В качестве соучредителя Ростовский государственный университет проявлял внимание и принимал участие в судьбе лицея. О тесной взаимосвязи и совпадении интересов РГУ и лицея в области повышения качества образования через научные исследования и организацию социокультурной деятельности лицейстов, студентов и преподавателей имеются многочисленные свидетельства¹. С 2001 г. лицей являлся базой для проведения Ростовским университетом заказанного МО РФ исследования на тему «*Организация довузовской подготовки молодежи на основе развития специализированных образовательных учреждений*».

¹ Мы придерживаемся определения О.Г. Прикота, согласно которому «свидетельство – зафиксированный факт бытия, событие, выраженное в приемлемой для восприятия и последующего понимания форме, принадлежащее действительности» [1, с. 3].

После введения в действие п. 3¹ ст. 33² Федерального закона «Об образовании» № 3266-1 образовательное учреждение может иметь лишь одного учредителя, которым всегда является муниципальный орган образования, строго регламентирующий все стороны (в том числе финансовую) деятельности подотчетной структуры. Роль вуза-патрона остается неопределенной, взаимоотношения сторон имеют тенденцию к угасанию и утраты интереса к проблемам и деятельности лица со стороны бывшего учредителя, что по отношению к лицу стало ощущаться к 2005 г. Однако по инерции и в силу устоявшихся многолетних связей данные изменения не изменили силы взаимных симпатий и не угрожали разрывом отношений. Так, для участия во втором туре конкурса «Лучшие школы России-2006», в котором Лицей № 1 явился победителем, войдя в число 10 лучших школ России, РГУ командировал меня как научного руководителя Лицея, а также студентку 5-го курса филологического факультета (отделение журналистики) О. Иноземцеву.

О чувстве искренней сопричастности к победе лица во Всероссийском конкурсе свидетельствует и развернутая публикация в газете «Ростовский университет» от 24 ноября 2006 г. под заголовком «*Наш лицей – лучшая школа России*» [2].

Таким образом, связи между РГУ и лицеем даже после утраты университетом статуса учредителя все еще носили содержательный и многосторонний характер. Проблемы организационно-научного характера, возникающие в лицее, на всех соответствующих рангу затруднений уровнях решались оперативно и конструктивно, несмотря на то, что уже с 2002 г. стало происходить отстранение РГУ от решения материально-экономических и технических проблем лицея, что явилось закономерным следствием изменения формально-юридического статуса РГУ как бывшего учредителя.

¹ Пункт в ред. Федерального закона от 21 марта 2002. № 31-ФЗ; в ред. Федерального закона от 8 декабря 2003 г. № 169-ФЗ. В Типовом положении об общеобразовательном учреждении (ред. 2006 г.) также установлено, что учредителем муниципального общеобразовательного учреждения является орган местного самоуправления.

² Порядок создания и регламентации деятельности образовательного учреждения.

Кейс. Повод и прецедент подписания договора о сотрудничестве

Реорганизация РГУ в Южный федеральный университет и определенный Федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 гг. стратегический курс на обеспечение выравнивания доступа к получению качественного образования за счет распространения различных моделей образования, а также опережающего развития общенациональных университетов как центров интеграции науки и образования для подготовки высокопрофессиональных кадров радикально изменили повод и основания для взаимодействия университета и лица.

Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации №1616-р от 23 ноября 2006 г. Ростовский государственный университет был реорганизован за счет присоединения к нему еще трех вузов, вследствие чего был образован Южный федеральный университет (ЮФУ). Возникло несоответствие между наименованием лица (лицей при РГУ) и тем, что реальные его связи складываются теперь с другим университетом (ЮФУ). К тому же истек пятилетний срок договора о взаимном сотрудничестве. Тем самым возникла настоятельная потребность в согласовании на новом уровне содержания, направленности и характера взаимодействия.

***Рассказывает директор лица – заслуженный учитель
Российской Федерации Наталья Сергеевна Кащенко:***

«Мы полагали, что в этом вопросе у нас хорошие перспективы. 22 ноября 2006 г. мы участвовали в общественно-педагогическом форуме «Приоритетный национальный проект «Образование» в действии» в качестве инновационной школы – победителя Всероссийского конкурса, вошедшего в десятку лучших школ России. Там познакомились с представителями ректората Таганрогского радиотехнического университета, который также являлся победителем данного конкурса. 17 января 2007 на совещании по реализации Национального проекта «Образование», проводимом в Южном федеральном округе первым вице-премьером Д. Медведевым, выступали два руководителя инновационных учреждений – ректор ЮФУ Захаревич и я. После встречи мы содержательно беседовали, и Владислав Георгиевич обратил внимание на то, что в своем выступлении я неоднократно

подчеркивала роль университета в развитии лица. Он определенно сказал, что заинтересован в дальнейшем сотрудничестве, это перспективно для всех нас. Мы договорились встретиться позже и обсудить детали...»

Хроника событий: акция и реакция

Январь 2007 г. – обращение администрации лица к новому ректорату ЮФУ с инициативой подписания очередного договора о сотрудничестве. Предложено составить проект договора.

Февраль 2007 г. – лицом предложен к рассмотрению первый вариант проекта договора, который представлен для обсуждения в ЮФУ. Проект поступает для изучения к проректорам и в юридический отдел.

Март 2007 г. – обращение в ректорат с просьбой о поддержке усилий администрации лица, направленных на введение аббревиатуры «Южный федеральный университет» в название образовательного учреждения. Информация принимается к сведению, указывается на необходимость дополнительных консультаций.

Апрель 2007 г. – телефонные переговоры о необходимости продолжения консультаций и встречи для уточнения деталей.

Май 2007 г. – приглашение представителей ректората на выпускной вечер. Приглашение принято, в официальной речи проректора – надежда на сотрудничество, в официальной речи директора – надежда на скорое обретение нового названия и дальнейшее продуктивное взаимодействие.

Июнь, июль, август и по настоящее время – лицом уточняются сроки рассмотрения документа, ректорат не может определиться со временем и юридическими основаниями взаимодействия.

На многократные попытки диалога по данному вопросу следует вежливая реакция, по характеру которой администрация лица в равной степени может предполагать и заинтересованность в дальнейшем взаимодействии, и ее отсутствие. Данный прецедент может служить своеобразным репрезентативным фрагментом, позволяющим понять новые алгоритмы, закономерности и проблемы, возникающие при настройке инновационных учреждений образования на решение стратегических задач государства в ситуации появления рыночного измерения социальной практики.

Для выявления качественного своеобразия возникшей ситуации, которая до настоящего времени не нашла своего оконча-

тельного решения, выдвинем *предварительную гипотезу* о том, что установить за внешними признаками новый социально значимый феномен можно в случае, если обнаружить и беспристрастно исследовать документально зафиксированные свидетельства, характеризующие скрытую целевую направленность и интенционально значимое содержание позиций участников возможного взаимодействия нового уровня. Свидетельства могут быть представлены в виде:

- однотипных и одноцелевых документов, имеющих нормативный или концептуальный характер, которые можно рассматривать как самоописания учреждений и организаций;
- эмпирических фактов, выраженных в единичных суждениях о конкретном событии или круге сопредельных с ним проблем;
- эмпирических данных, полученных в результате специального исследования.

*Аналитическое обобщение: позиции сторон взаимодействия
Представленность позиций в стратегических документах
образовательных учреждений*

В качестве анализируемых текстов рассмотрим официально изданные программы развития образовательных учреждений [3, 4], которые отражают стратегические цели и задачи нового университета и лица, и выявим, насколько представленные в них теоретические позиции отражают установки Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. (ФЦПРО), утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации № 803 от 23 декабря 2005 г., а также установим, насколько близки стратегические планы двух образовательных учреждений.

Значительный интерес вызывает уточнение позиций, отражающих представления инновационных образовательных учреждений о целевой направленности развития и ее конкретизации на уровне стратегических задач, о своей миссии в обществе.

Обращают на себя внимание расхождения, представленные в документах образовательных учреждений по позиции *стратегическая цель*, которая в ФЦПРО формулируется как обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образо-

вания обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ формирования системы непрерывного образования. В данном подходе выделяются два смысловых концепта: 1) удовлетворение потребностей личности и общества и 2) механизмы достижения данной цели. Эти установки отражены в программе лица: тренд его развития связан с созданием условий для формирования «разносторонне развитого, ответственного гражданина России, уважающего ее культурные традиции, права и свободы человека, способного реализовывать свой духовный, интеллектуальный и творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях» [4, с. 10]. Тогда как в документе ЮФУ содержательный акцент сделан на иной позиции. *«Глобальной стратегической целью Программы»* (курсив мой. – О.Ф.) является создание национального университета мирового уровня, способного оказать существенное влияние на инновационное развитие Южного Федерального округа и России, повышение ее национальной безопасности и конкурентоспособности на глобальных рынках знаний и технологий». Таким образом, лишь один из механизмов реализации цели, прописанной в ФЦПРО, – институциональное оформление образовательного учреждения – выступает в качестве самодостаточного основания в программе развития ЮФУ.

Формулировка и сравнительный анализ миссий позволяет с определенной долей условности выделить в их содержании четыре позиции:

– *самопозиционирование в социальном пространстве* (ЮФУ – центр мирового уровня¹, лицей – центр притяжения местного сообщества);

¹ В настоящее время парадоксальным образом сосуществуют два варианта миссии ЮФУ. Анализируемый вариант представлен в Программе развития ЮФУ в следующей редакции: «Достижение указанной стратегической цели позволит университету эффективно выполнять свою *общественную миссию*, а именно:

- обеспечить возможность получения качественного высшего образования гражданам России, стран ближнего и дальнего зарубежья;
- обеспечить всем желающим возможность реализации стратегии «обучение через всю жизнь»;
- обеспечить удовлетворение потребностей предприятий, учреждений, общества в целом в высококвалифицированных специалистах;
- способствовать развитию региональной экономики, формированию и реализации инновационного сценария развития ЮФО и России;

– *продвижение инноваций* (ЮФУ – в рамках инновационного сценария РФ и ЮФО, лицей – в рамках международного стандарта в отношении ключевых инновационных процессов);

– *ориентация на ожидания потребителей* (ЮФУ – предприятия, учреждения, общество, лицей – частные лица, потребители образовательных услуг);

– *обучение на протяжении всей жизни* (ЮФУ – обеспечение возможности всем желающим реализовать данную стратегию, лицей – развитие знаний и компетентностей персонала).

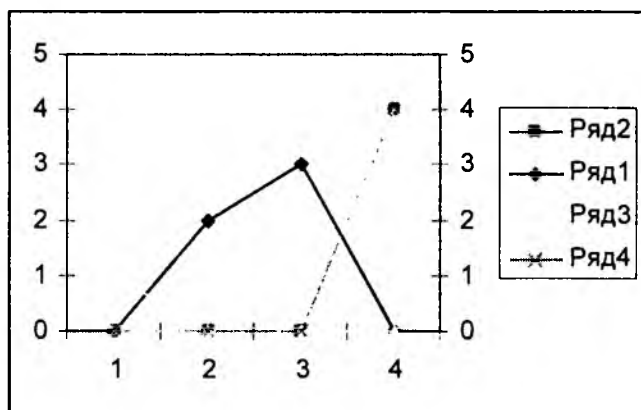


Рис. 1. Представленность формата самопозиционирования в социокультурном пространстве и направленности инновационного вектора в программах развития образовательных учреждений. Ряды 1, 2 – ЮФУ; ряды 3, 4 – лицей. *Ось абсцисс*: 1 – центр городского сообщества, 2 – инновации регионального уровня, 3 – инновации федерального уровня, 4 – центр международного уровня. *Ось ординат* – позиция (значения) выбора

– воспитывать граждан России в духе толерантности, интернационализма, социальной ответственности;

– способствовать повышению престижа российского высшего образования и России за рубежом».

В документе Концепция ЮФУ, доступном на официальном сайте университета, имеется иная, чем в Программе развития, формулировка миссии ЮФУ: *Миссия Южного федерального университета – производство глобально значимых знаний и технологий, подготовка современных кадров, способных позитивно влиять на внутрироссийские и мировые процессы.*

В Программе развития лицея миссия отражена в форме девиза: «PER SE!» («Благодаря себе!»), в ЮФУ руководящая идея еще не представлена кратко, на высоком уровне обобщения, что вполне соотносится с имеющейся множественностью ее интерпретаций.

Для наглядного изображения направленности миссий представим графически первые две позиции (рис. 1), придав следующие значения уровням локализации: муниципальный – 1, региональный – 2, внутрироссийский – 3, международный уровень – 4.

Как следует из графического представления распределений, в исследуемых нами программах развития имеются совпадения по значению, что отражает уровень притязаний, но не по направленности. Точки возможного взаимодействия не сгруппированы в едином поле признакового пространства, они не пересекаются, что свидетельствует о разнонаправленности интересов образовательных учреждений.

Т а б л и ц а 1

Сравнение задач развития образовательных учреждений и задач развития образования в ФЦПРО

№	Задачи, определенные в ФЦПРО	Стратегические задачи ЮФУ	Задачи развития Классического лицея
1	Совершенствование содержания и технологического образования	Модернизация образовательного процесса	Переход на образовательную систему «Международный бакалавриат» Реализация издательского проекта «Классическое образование»
2	Развитие системы обеспечения качества образовательных услуг		Обеспечение качества путем создание для педагогов и лицензистов информационной базы обеспечения качества «Научно-методический парк»
3	Повышение эффективности управления в системе образования	1. Совершенствование системы управления 2. Развитие кадрового потенциала	1. Совершенствование процессов управления «портфелем технологий» и самоуправление 2. Совершенствование внутрилицейской системы повышения квалификации
4	Совершенствование экономических механизмов в сфере образования	Укрепление материально-технической базы	—
5	Вне конкретной позиции ФЦПРО	Модернизация научно-исследовательского процесса	—

В программах развития лицея и университета четко прописаны *задачи*, конкретизирующие стратегические цели. Попробуем сопоставить их с задачами, намеченными в ФЦПРО (табл. 1).

Как следует из табл. 1 сравнительного анализа, ЮФУ и лицей в целом четко формулируют задачи развития, соотнося их с постановкой задач в Федеральной программе. Обращает на себя внимание, что стратегические задачи ЮФУ сформулированы в модернизационно-трансформационной логике, что на первый взгляд противоречит заявленному «прорывному» характеру преобразований в духе глобальной методологии реинжиниринга, нацеленной на проведение революции изнутри организации. О сложности выбора и реализации стратегии перемен определенно высказался ректор ЮФУ проф. В.Г. Захаревич: «Это очень не просто: создать новое, ничего не меняя, невозможно. Нам нужно понять, что мы все должны измениться в лучшую сторону – весь вопрос в том, как выбрать лучшую стратегию...» [5, с. 3].

Сформулированная в логике модернизационной стратегии задача совершенствования научно-исследовательского процесса отражает качественное своеобразие профессиональной деятельности университета, в целом разделяющего идею В. Гумбольдта соединения образования и исследования. Отсутствие сформулированных стратегических задач по позиции *«качество образования»* в определенной мере компенсируется в той части текста документа, которая обращена к определению миссии ЮФУ и включает «возможность получения качественного высшего образования гражданам России, стран ближнего и дальнего зарубежья», а также указаний на будущее использование методологии «менеджмента качества и бюджетирования». В значительной мере традиционно, в стилистике советского периода, прописана задача «укрепления материальной базы». Имеющиеся свидетельства о видении путей и способов подхода к решению данной проблемы со стороны руководства позволяют полагать, что заявленное расходится с истинной стратегической задачей. В качестве аргумента приведем следующие высказывания и выдержки из выступлений нескольких субъектов влияния и управления образованием:

1. **«Дмитрий Медведев** обратил внимание на то, что одними бюджетными вливаниями университет такого уровня создать не удастся. Поэтому ЮФУ необходимо развивать внебюджетные источники финансирования. В качестве примера вице-премьер привел опыт

создания в Красноярске так называемого целевого капитала, или эндаумента, для развития университета и предложил сделать то же самое в ЮФУ. ...“Наполнением этого фонда вполне могли бы заняться заинтересованные в создании университета, заинтересованные в подготовке новых квалифицированных специалистов представители бизнеса, которые работают на территории Южного Федерального округа. Я думаю, поддержку такого рода они могли бы обеспечить”» [5].

2. **Министр образования и науки А. Фурсенко:** «Хорошо, что губернатор готов передать ЮФУ несколько объектов, но очень важно, чтобы в университет пришел бизнес. Ведущий вуз страны должен уметь зарабатывать деньги, быть поставщиком интеллектуального продукта...» [6].

3. **Ректор ЮФУ проф. В.Г. Захаревич:** «Одна из непростых задач – это убеждение коллектива, что достижение этих высоких результатов выгодно каждому сотруднику нашего большого университета. Выгодно, потому что появляются новые возможности в карьере, в том числе в продвижении, в публикациях <...> выход на зарубежный рынок...» [7, с. 3].

4. «Поскольку в системе образования сосредоточены интересы государства, общества и отдельной личности, каждая из сторон должна иметь возможность влиять на функционирование и развитие университета. Такая возможность может быть реализована при условии *преобразования Южного федерального университета в автономное учреждение*, что позволит ему более динамично адаптироваться к запросам субъектов рыночной экономики, т.е. своевременно отслеживать и прогнозировать запросы рынка образовательных услуг» [3].

5. «Институты, факультеты, лаборатории, научные центры, преподаватели рассматриваются под углом зрения того, сколько «доходприносящих студентов» они смогли привлечь, сколько внешних грантов они внесли в «копилку» университета, каков их вклад в брэнд университета на рынке образовательных и научных услуг» [3].

6. «*Формирование исследовательского университета инновационно-предпринимательского типа предполагает создание открытой системы управления*» [3].

Данные материалы свидетельствуют о том, что появляется новое «рыночное» измерение деятельности университета и его сотрудников, которое определит долгосрочный вектор его развития.

Задачи развития, сформулированные в Программе развития лица, не выходят за рамки установок федеральной программы, однако и не в полной мере отражают ее позиции. В частности, отсутствуют задачи, связанные с совершенствованием экономических механизмов в сфере образования. В настоящее время образовательные учреждения имеют возможность развивать систему дополнительных платных образовательных услуг. Лицей располагает достаточно широким перечнем платных образовательных услуг, однако в стратегические позиции их продвижение не включено. Это свидетельствует о специфическом мироощущении, в котором стремление к бизнес-активности не играет значительной роли и не происходит «настройки» на рыночное измерение образовательной практики.

Продолжим сравнительный анализ образовательных позиций участников взаимодействия и проведем исследование программ развития методом контент-анализа. Контент-аналитическое исследование позволяет сравнить тексты в отношении нагрузки на определенные категории, выявить объем внимания, уделяемого авторами документа определенной проблеме. Для решения данной задачи примем за *объект контент-анализа* тексты программ развития без титульных листов и приложений, за *единицу контент-анализа* – суждения, относящиеся к концепту «развитие». *Категориями анализа* выступают смысловые единицы, обозначающие эмпирические признаки текстовой информации, которые мы выделили в ходе операционализации опорных теоретических понятий педагогической прогностики, *единицами счета* являются количество строк, фиксирующих регулярность, с которой встречается в тексте смысловая единица. В отношении задач соблюдения субординарности категорий анализа. Данные внесены в таблицу и обработаны в программе Excel.

Как следует из рис. 2, в программах есть и значительная доля схождения, и расхождения по имеющимся позициям. В сопоставимом объеме наличествует опора на *нормативные материалы*, составляющие основу программ развития. Однако по содержанию они разнятся тем, что в качестве нормативной базы ЮФУ вводит письмо Президента Российской Федерации от 30.03.2002 г. (№ Пр-576), а также проекты не получившей широкого профессионального обсуждения Стратегии РФ в области развития образования на период до 2010 г., не указывая при этом

на Федеральную целевую программу развития образования в Российской Федерации как рамочный ориентир. Безусловным положительным моментом программы развития ЮФУ является опора на Федеральную целевую программу «Юг России», а также на концепцию инновационного развития Ростовской области, что отсутствует в нормативной базе лицея.

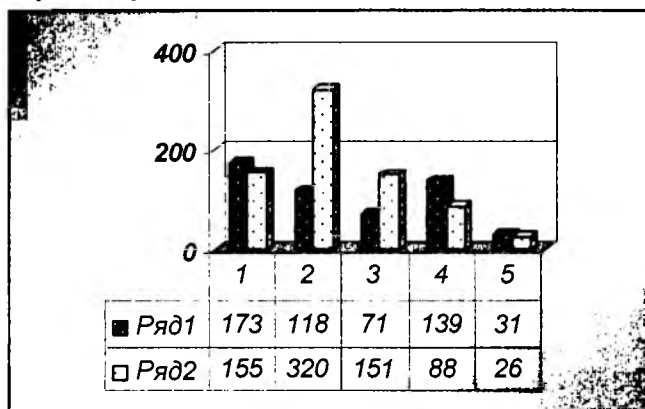


Рис. 2. Распределение нагрузки по индикаторам программ развития:
Ряд 1 – программа развития ЮФУ; ряд 2 – программа развития лицея.

Позиция 1 – история и фактография, позиция 2 – аналитика, позиция 3 – ресурсность, позиция 4 – прогностика, позиция 5 – нормативность

По единой схеме, отражающей успехи образовательных учреждений, выстроена *историко-фактографическая часть* программ. Обращает на себя внимание значительное различие в объеме представленности позиции «*ресурсность*», которая весьма объемно представлена в программе лицея. Как следует из анализа содержания, позиции ресурсности сопряжены с потенциалом, имеющемуся в ЮФУ, что вполне объясняется наличием значительных материально-технических, интеллектуальных, научных, финансовых и квалификационных потенциалов объединенного университета. В качестве свидетельства приведем официальную справку о состоянии потенциала ЮФУ на июнь 2007 г.

- «1. Общая численность работников – 8258 чел.
2. Общая численность студентов – 49741 чел.
3. Численность научно-педагогических работников – 3947 чел., в т.ч. докторов наук – 391 чел (11,5 %), кандидатов наук – 1540 (50%)
4. Научных структурных подразделений (НИИ, КБ) – 70

5. Структур инновационной деятельности (опытные производства, технопарки, бизнес-инкубаторы) – 20

6. Объем бюджетного финансирования образовательной деятельности – 965,9 млн руб.

7. Объем бюджетного финансирования научных исследований – 83,4 млн руб.

8. Суммарный объем финансирования научных и исследовательских разработок – 445, 0 млн руб.» [7]

По словам ректора ЮФУ проф. В.Г. Захаревича, «кроме обычного текущего финансирования Южный федеральный университет только в этом году получит на свое развитие 3 млрд рублей, 500 миллионов из которых уже пришли» [7].

Таким образом, ЮФУ является хорошо финансируемым учреждением, самодостаточным в ресурсном отношении, стремящимся вести рациональную и прибыльную научно-образовательную политику.

При этом ЮФУ рассматривает траекторию своего развития как реализацию венчурного проекта, который ориентирован на бизнес и промышленность, а не на сотрудничество с системой общего среднего образования. В разделе программы «Создание общеуниверситетских центров, обеспечивающих модернизацию образовательной деятельности» один раз используется понятие «довузовская подготовка» безотносительно к какому-либо конкретному образовательному учреждению; термин «школа» используется только в смысле «научная школа».

В программе развития лица имеются многочисленные апелляции к университету как вышестоящей организации: на уровне планирования совместных научных и образовательных мероприятий, на уровне взаимодействия с общественными организациями, такими как «Союз студентов РГУ», «Союз выпускников РГУ».

В целом становится очевидно, что траектория развития ЮФУ не включает никаких «точек пересечения» с бывшим партнером в сфере образования. Однако анализ документов еще не отражает полноты картины на новом этапе развития двух образовательных учреждений. Поэтому мы решили уточнить образовательные позиции разных участников взаимодействия, включая сотрудников региональных органов управления образования.

Представленность позиций участников взаимодействия в интервью и беседе с информантами и экспертами

1. Фрагмент интервью с профессором, доктором технических наук В.Г. Захаревичем, ректором Таганрогского радиотехнического университета, победителем конкурса вузов, внедряющих инновационные образовательные программы¹.

«– Какое инновационное предложение поступило от ТРТУ?»

...Ослабление централизованного участия государства... поставило вузы и промышленность перед необходимостью усилить взаимный интерес и взаимодействие... <...> Отсюда реально сложились условия формирования инновационных исследовательских университетов, то есть университетов, где наука и образование сосуществуют в одинаковом соотношении.

Формирование инновационно-предпринимательского университета (выделено мной. – О.Ф.) может быть осуществлено посредством модернизации на основе современного системного учебно-научно-производственного комплекса, привязанного к современным рыночным реалиям, базирующегося на идее непрерывности взаимосвязанного фундаментального и прикладного образования, основанной на мощной естественно-научной и гуманитарной базе, и на насыщении учебного процесса реальными практическими, проблемными, прикладными, научными моделями, тесно связанными с запросами специальных курсов в образовании, потребностями рынка, бизнеса, работодателей и конкретных заказчиков.

Как будет осуществляться конкурентоспособность в новом типе университета?

Необходимо создать кластеры – эффективный инструмент, способствующий экономическому развитию и повышению конкурентоспособности. Сотрудничающие, взаимодополняемые группы компаний, организаций, включая университет, сопутствующие отрасли и институты призваны повысить национальную и региональную конкурентоспособность на мировом рынке» [8, с. 2].

2. Фрагмент интервью с профессором, доктором технических наук В.Г. Захаревичем, ректором Южного федерального университета.

«Вопрос студентки педагогического института, института педагогики и психологии:

¹ Таганрогский радиотехнический университет (ТРТУ) войдет в состав Южного федерального университета (ЮФУ) путем присоединения к РГУ, а профессор В.Г. Захаревич станет ректором ЮФУ.

– Мы занимаемся научно-исследовательской работой, проходим практику в специальных учреждениях. Сохранится ли за институтом комплексная подготовка специалистов по данным направлениям?

В.З. Если абитуриенты хотят там учиться – да. Зачем что-то закрывать, когда конкурс десять человек на место? Тем более если студент чувствует, что после окончания учебы у него будет большая зарплата. А когда работодателю специалисты не требуются – ради чего сохранять?

...Задача Южного федерального университета – не повторять школьную программу, нельзя вузу тратить на это время» [9].

В бывшем РГУ в 2006 г. студентов обучали на 14 факультетах по 53 специальностям. С тех пор произошли некоторые изменения: на физическом факультете появились специальности «телекоммуникации», «нанотехнологии», «фотоника и оптоинформатика», «радиационная безопасность человека и окружающей среды». Факультет высоких технологий будет готовить специалистов в области менеджмента высоких технологий. Исторический факультет открыл специализацию «документоведение».

Рассказывает Ирина Брызгалова, заместитель ответственного секретаря приемной комиссии: «Довольно высокие конкурсы были на специальности «бухучет и аудит» – 4, 2 человека на место, «геология» – 4, 15 претендента на место, «информационные технологии» – 3, 97 человека на место... На мой взгляд, это говорит о повороте в сознании современных абитуриентов от модных профессий к востребованным. Самые высокие конкурсы – на технические и прикладные специальности: промышленность возрождается, бизнесу не нужны гуманитарии» [10, с. 7].

Экспертные мнения

Беседа с экспертом В.З. Левченко, главным специалистом отдела профессионального образования Министерства образования Ростовской области.

Как Вы полагаете, есть ли смысл сотрудничества ЮФУ и учреждений системы общего образования? Каков их взаимный интерес?

В.Л. Только в качественной подготовке абитуриентов. Впереди нас ожидает демографическая яма, вузы должны понимать, что без студентов они существовать не будут. Именно преподаватели вузов способны воодушевить и подготовить учащихся к поступлению, поддерживать их в первые годы обучения.

Вам известны такие примеры?

В.Л. Еще бы! В классическом лицее работает доцент университета Виктор Геннадьевич Крыштоп – он подготовил массу призеров международного уровня по физике. Но это единичный случай. Должна быть разработана система сквозного стимулирования и информирования будущих абитуриентов о возможностях участия в жизни вуза. Все внимание – талантам!

Беседа с экспертом И.Г. Маркаровой, главным специалистом МУ «Управление образования г. Ростова-на-Дону».

В чем Вы видите перспективу сотрудничества классического лицея и ЮФУ?

И.М. Это две позиции: во-первых, повышение квалификации педагогических кадров лицея по актуальным проблемам науки. Во-вторых, организация исследовательской деятельности как условие повышения мотивации к педагогическому труду у учителя и развитие самостоятельности и инициативности лицейстов.

Это направление ЮФУ – лицей. А чем интересен лицей университету?

И.М. Прежде всего, тем, что он получит мотивированного к учебе абитуриента, имеющего навыки исследовательской деятельности. Лицей может стать экспериментальной площадкой для апробации новых образовательных технологий. Для преподавателей вуза безусловный интерес представляет работа с молодыми исследователями по научным и научно-образовательным проектам. Сам факт непосредственного общения позволит улучшить качество вузовской работы за счет активизации профессиональной рефлексии.

Беседа с Т.Г. Зенковой, кандидатом педагогических наук, доцентом, советником министра общего и профессионального образования Ростовской области.

Как Вы представляете себе перспективы дальнейшего сотрудничества школы и вуза? В каком направлении оно должно развиваться?

Т.З. Вуз, безусловно, заинтересован в качественно подготовленных и мотивированных абитуриентах. Однако шефские настроения во взаимоотношениях уже не главенствуют. Относительно попыток классического лицея остаться образовательным учреждением «при...» скажу следующее: а может быть, и не надо стремиться быть при ком-то? Может быть, надо стремиться к самостоятельности и позиционироваться как учреждение самодостаточное и поэтому уважаемое всем профессиональным сообществом? «При...» – это всегда намек на чужой ресурс...

Кстати, насколько мне известно, ЮФУ в настоящее время ориентируется не на взаимодействие с одним, пусть даже самым инновационным лицеем. Изменившийся формат требует адекватных партнеров. Сейчас для ЮФУ большой интерес представляет Ростовский лицей юных исследователей, в котором научно-исследовательская деятельность является ведущим фактором формирующего воздействия... Да и многие выпускники лицея нацелены на столичные и зарубежные вузы.

Оформление позиций участников взаимодействия. Позиция лицея: факты в аналитическом дискурсе

Для выяснения позиций администрации и учителей лицея, а также родителей лицеистов нами были организованы три фокус-группы, участниками которых явились: заместители директора по различным видам работы (6 чел.), учителя лицея, имеющие ученые степени и звания, являющиеся одновременно сотрудниками РГУ/ЮФУ (7 чел.), учителя лицея, не имеющие ученых степеней (7 чел.); студенты ЮФУ – выпускники лицея (10 чел.). В качестве модератора выступала доцент факультета социологии ЮФУ В.М. Иванова. Беседа проводилась в свободном режиме, модератор удерживала несколько тем, которые были обращены к проблеме оценки педагогами планов и перспектив в контексте возможных перемен как в собственном профессиональном развитии, так и в развитии образовательного учреждения в связи со структурными преобразованиями в высшей школе. Беседы были записаны на диктофон, текст дискуссии (транскрипт) составил основу для анализа.

Общая оценка состояния взаимоотношений с ЮФУ сводилась к следующему: учителя всех групп не высказали резко отрицательного суждения по поводу отстраненности университета, однако 42 % состава участников склонялись к мнению, что создавшая ситуация в целом их не удовлетворяет. Учителя, бывшие сотрудники ЮФУ или совместители рассматривали данную ситуацию как весьма динамичную, по многим вопросам высказались уклончиво или в рамках между «скорее нет, чем да» и «пожалуй, да». Транскрипт текста был подвергнут интент-анализу¹,

¹ Применялась методика Т.Н. Ушаковой [11], согласно которой текст оценивался тремя независимыми экспертами: доктором экономических наук, профессором Е.Д. Пла-

что позволило формализовать позиции счета, выявить индикационные позиции, сформулировать их в логике и стиле ментальных конструкций проекта соглашения, предложенного лицеем Южному федеральному университету для подписания.

Результат представлен на гистограмме (рис. 3).

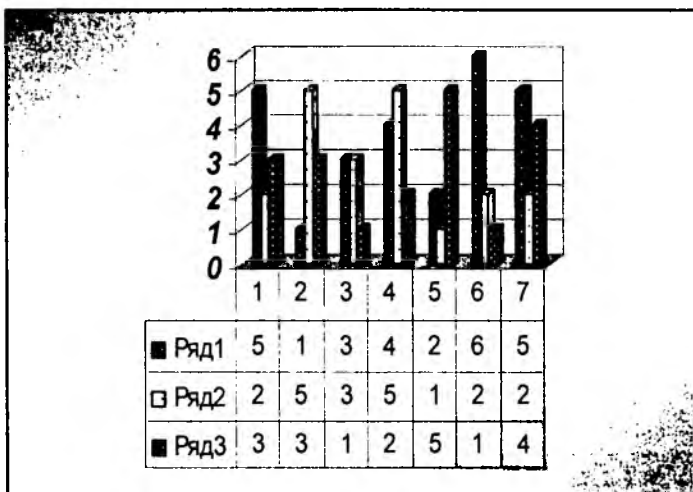


Рис. 3. Степень удовлетворенности взаимоотношениями «лицей – вуз» педагогов лицей различных типологических групп. Ряд 1 – администрация лицей, ряд 2 – учителя-совместители ЮФУ, имеющие ученые степени; ряд 3 – учителя лицей всех категорий. *Ось абсцисс:* 1 – развитие материальной базы, 2 – работа с одаренными детьми, 3 – занятия на базе ЮФУ, 4 – развитие сотрудничества научных обществ лицейстов и студентов; 5 – недостаточное обучение учителей информационным технологиям на базе ЮФУ; 6 – не обслуживается лицейский сайт; 7 – нет совмещенного экзамена. *Ось ординат* – число выборов

Как следует из данных, представленных в гистограмме, наибольшие расхождения в степени выраженности удовлетворенности у педагогов различных групп приходятся на позицию «совмещенный экзамен» – то преимущество, которое заключалось в зачислении в вуз и было утрачено по мере изменения правового

тоновой (Москва), доктором педагогических наук, профессором Власовой (Ростов-на-Дону), кандидатом педагогических наук О.П. Чигишевой (Ростов-на-Дону). В случае расхождений в идентификации интенций применялся прием маркирования степени согласия и засчитывалась позиция, по которой имелось совпадение мнений двух экспертов. «Размытые» и «перепутывающиеся» интенции не учитывались.

статуса лица. Если для совместителей данная позиция не несет значительной смысловой нагрузки, то для сотрудников она весьма значима. Анализ развернутых суждений представителей администрации лица показал, что объектом ее особой озабоченности является укрепление материальной базы, а также вызывает беспокойство ослабление позиций, связанных с PR-фокусом своей деятельности – поддержка внешне значимых атрибутов деятельности, подготовка и продвижение конкурсантов на интеллектуальные испытания путем включения лицейстов в работу значимых для них студенческих научных сообществ и др.

Резюме модератора доцента В.М. Ивановой по итогам работы фокус-групп. В целом ощущается направленность мышления педагогов на реализацию патерналистских установок – в меньшей степени у наших доцентов, в большей – у рядовых сотрудников. Однако материалы фокус-групп показывают, что учителями предлагаются нестандартные «поля» интенсивного взаимодействия, например открытие совместных с ЮФУ предметных воскресных школ для углубленного изучения компьютерной физики и дискретной математики. Интересна идея создания Хаос-клуба, что-то в духе постмодернизма. Это пространство, в котором каждый может реализовать свои познавательные потребности и потребности в общении. Данные предложения мы рассматриваем как находящиеся в рамках признакового пространства пятой позиции. И все же идея состязательности в многообразии не доминирует...

Нами получены данные опроса, свидетельствующие об оценке 56 учителями перспективных направлений развития сотрудничества с ЮФУ путем определения удельного веса от общего числа высказываний по данной позиции (чел./ответы). Они представлены в графической форме (рис. 4).

Проблемы, отражающие направленность на создание материально-технической базы лица и подготовку абитуриентов (позиции 1, 3), имеют самую значительную степень выраженности. Просматривается тенденция к пониманию роли образовательного учреждения в формировании профессионально значимых компетенций будущих специалистов – студентов ЮФУ (позиции 11, 8).

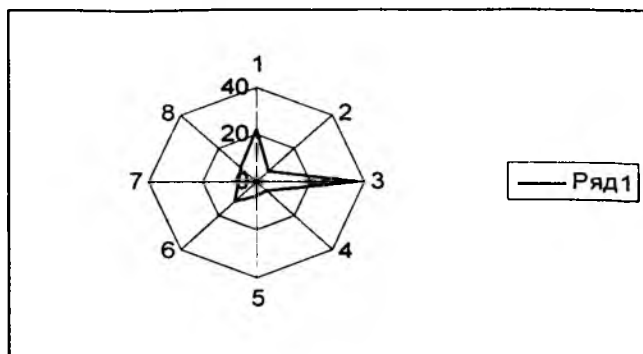


Рис. 4. Представления учителей о направлениях дальнейшего сотрудничества с Южным федеральным университетом. Позиции: 1 – укрепление материальной базы; 2 – работа с одаренными детьми; 3 – подготовка абитуриентов; 4 – создание единого информационного поля; 5 – развитие интеллектуального потенциала лицейстов во внеурочных видах деятельности; 6 – база для студенческой практики; 7 – разработка и внедрение информационно-образовательных технологий; 8 – совместные исследования

Для определения позиции важны мнения родителей как социальных партнеров и потребителей образовательных услуг. Результаты исследований, проводимых социологической службой лицея, показывают, что ведущими факторами, предопределившими поступление детей в лицей, для родителей явилось высокое качество подготовки (100% поступление в вузы) и профильная структура лицея, имеющая раннюю ступень предпрофильной подготовки (7-е, 8-е классы). Ожидания 72 % из 59 опрошенных в мае 2007 г. родителей выпускников были оправданы полностью. К факторам неудовлетворенности 28 % родители отнесли: отсутствие доверительных отношений между педагогами (учителями и воспитателями-наставниками) и лицеистами, интенсивность работы на уроке и большой объем домашних заданий, приводящие к перегрузке, невысокий уровень индивидуализации образовательного процесса.

Согласно данным опроса 125 выпускников (май 2007 г.) по вопросам совершенствования работы лицея, в качестве негативных моментов, требующих внимания со стороны педагогов, названы: традиционные формы организации учебной деятельности в рамках классно-урочной системы, малая доля творческих и ис-

следовательских заданий, стандартизированные виды воспитательной и внеурочной деятельности. Метод ранжированных рядов позволил установить те качества, которые выпускники ценят выше всего – интеллект, общую эрудицию, предприимчивость, что в полной мере соотносится с современными установками на самостоятельное конструирование своего будущего.

В целом можно сделать предварительный вывод о том, что коллектив лицея остро ощущает контуры перемен и стремится к переменам. Поэтому предпринята попытка оформить свою позицию в проекте договора о сотрудничестве с ЮФУ (см. прил. 1).

В преамбуле определяется цель договора, который предполагается заключить для «укрепления взаимодействия сторон при подготовке абитуриентов в вуз, для разработки моделей новой формы непрерывного обучения в плане реализации реформы образования РФ и создания условий для формирования и развития интеллектуальной личности, для реализации интегративного подхода в воспитании лицестов и студентов ЮФУ. Договор предусматривает новые отношения школы и вуза, освоение и внедрение передового педагогического опыта при функционировании нового типа учебного заведения (лицея), развитие творчества преподавательского состава, студентов, учащихся, осуществление профориентации на профессию учителя, усиление культурологической подготовки, изучение ряда дисциплин по профилю вуза». Как следует из приведенного текста, в нем дважды использовано определение «новый»: первый раз применительно к характеру предполагаемых отношений «вуз – школа», второй – для обозначения типа образовательного учреждения (в данном случае, видимо, следует сделать акцент на инновационной направленности деятельности).

Уточняя представления лицея относительно концепта новизны предполагаемого взаимодействия, отметим, что договор предполагает следующее.

1. Значительно **увеличить** формат включенности ЮФУ в образовательную практику путем активизации деятельности его параллельных структурных подразделений по всем направлениям:

«1.1. **Закрепить** за отделениями лицея соответствующие факультеты, кафедры вуза, оказывать содействие в заключении до-

говоров с кафедрами методик преподавания отдельных предметов, закрепить кураторство за методическими лабораториями лицея по профилям вуза. <...>

2.2. Направить для ведения учебной и методической работы с лицеистами и педагогами преподавателей, аспирантов, студентов вуза, в том числе для реализации программы «Одаренные дети» в рамках Президентской программы «Дети России».

2.3. Включать по желанию сотрудника вуза и возможностям кафедр их нагрузку в лицее в годовую нагрузку преподавателей вуза или на условиях работы по совместительству.

2.4. Оказывать помощь в перестройке и реализации учебных программ в соответствии с экспериментальными учебными планами лицея...» и др.

2. Более активно использовать ресурсную базу ЮФУ:

«2.5. Преподавание отдельных спецкурсов по профилям университета и лицея **вести на базе университета** (химико-биологическое, физико-математическое, филологическое отделения и др.). <...>.

2.7. Оказать возможную посильную помощь в создании учебно-методической базы лицея. <...>.

2.11. Предоставить учителям лицея право пользоваться библиотечным фондом университета (читальные залы и учебные кабинеты), информационными и Интернет-ресурсами ЮгИнфо.

2.12. Предоставить возможность обучения учителей лицея современным информационным технологиям на базе университета.

2.13. Оказывать практическую помощь лицей в организации единого информационного пространства: настройки сетевого оборудования, помощь в создании и обслуживании сайта лицея, в организации дистанционного обучения».

3. Возложить на ЮФУ заботу о развитии исследовательских компетенций лицеистов:

«2.9. Консультирование преподавателями вуза научно-учебно-исследовательских работ учащихся лицея, членов научного лицейского общества.

2.10. Предоставить возможность сотрудничества научного общества студентов и научного лицейского общества (по договоренности кураторов).

2.15. Предоставлять учащимся выпускных классов лицея право участвовать в университетской олимпиаде для абитуриентов».

Со своей стороны лицей предлагает:

1. Предоставить базу для педагогических экспериментов, практики студентов как педагогическую площадку для повышения квалификации преподавателей университета, стажерской практики аспирантам вуза, для разработки здоровьесберегающих технологий.

2. Направить «опытных учителей лицея для участия в научно-теоретических, научно-практических конференциях», привлекать их «к методике преподавания отдельных предметов».

Из объемного перечня предполагаемых обязательств ЮФУ (16 пунктов проекта договора) и лицея (6 пунктов) можно обнаружить лишь одну позицию, имеющую общую направленность и возможную контекстно-смысловую нагрузку, но теряющую актуальность в связи с введением ЕГЭ:

«2.6. Ввести преподавателей вуза в приемные комиссии лицея (по профилям). <...>

3.5. Направлять учителей высшей категории, учителей-методистов лицея для участия в приемных экзаменах в вуз (по запросу университета)».

Анализ позиции по материалам данного текста показал, что заявленный в целях договора проекта новый характер взаимодействия между лицеем и ЮФУ не предполагается решать новыми методами. В нем не учтены новые перспективные векторы развития мегауниверситета. Лицей продолжает числить себя по линии развития шефских взаимоотношений, в которых университет остается «подателем» разнообразных благ.

Перспективы решения проблемы взаимодействия университета и лицея

Взгляд изнутри

В современной системе образования проходят сложные трансформационные процессы, связанные с появлением его рыночного измерения. Они носят системный характер и являются долгосрочно ориентированными.

В настоящее время ЮФУ и лицей объединяет официально закреплённый статус образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы, звания победителей Всероссийского этапа конкурса 2006 г. в рамках национального проекта «Образование», кадры, сотрудничающие в университете и лицее, аббревиатура «РГУ», утратившая свой юридический статус. Становится все более очевидно, что вуз и школа, развивающие свою активность в инновационном векторе, принадлежат к разным типам образовательных учреждений, отличаются по уровню реализации образовательного ценза, имеют различное административное подчинение и выполняют различную миссию в обществе. Строго говоря, средняя и высшая школа *не являются линейно преемственными*, имеют лишь некоторые точки сопряжения, которые при определенных условиях могут стать исходными в развитии продуктивного взаимодействия и сотрудничества.

В стратегии деятельности лицея № 1 «Классический при РГУ» сохраняется представление о том, что он все еще «принадлежит» ЮФУ как бывшему учредителю и держателю значительного ресурса. Возникает иллюзия, что ЮФУ на правах правопреемника РГУ будет и в дальнейшем осуществлять шефство и оказывать благотворительную помощь во всех начинаниях. Однако позиции, важные для реализации стратегии развития лицея, не представляют интереса для мегауниверситета, нацеленного на конструктивное взаимодействие с властью и на вхождение в мировое образовательное пространство за счет учета потребностей развивающихся рынков технологий, промышленности, бизнеса. ЮФУ ориентируется на самые разные группы потребителей, в число которых учреждения среднего общего образования сейчас не входят; он делает акцент на трансформации сырьевой экономики в экономку, основанную на высоких технологиях, и подготовке квалифицированных кадров, способных решать данную задачу.

Достижение новых соглашений по поводу взаимно полезного и продуктивного взаимодействия на данном уровне осознания новых реалий невозможно, о чем свидетельствуют так и не завершившиеся ничем полугодовые переговоры о подписании нового договора о сотрудничестве, инициированные администрацией лицея.

Точки взаимодействия могут быть найдены в случае, если лицей и ЮФУ осознают тенденцию изменения стратегий образова-

тельной политики, сделают попытку перехода от стратегии взаимодействия «единство – интеграция» и стратегии «единство – дифференциация».

1. Администрация лица как инициатор нового витка установления продуктивного взаимодействия должна позиционировать себя как *заказчик*, который может использовать потенциал ЮФУ. В соответствии со своей Программой развития, например по позиции «Открытие программ Международного бакалавриата», он может предложить направить своих учителей на обучение по новой магистерской программе «Международное образование», заключить с ЮФУ договор о научно-методическом сопровождении проекта перехода на новый международный стандарт и т.д.

2. ЮФУ должен ориентироваться на лиц как на ресурс, поставляющий хорошо подготовленных абитуриентов, имеющих глубокую мотивацию и развитые карьерные устремления, а также как на потенциального потребителя его продукции в области образовательных и иных технологий, которые он будет коммерциализировать.

Личные симпатии и контакты, поддерживающие взаимодействие, в условиях конкурентного обретения нового статуса теряют эффективность.

Взгляд извне

Рассмотренный прецедент позволяет оценить ситуацию взаимодействия университета и лица в масштабе социально-экономических, организационно-структурных и методологических измерений современного образования.

1. Одной из причин, актуализирующих проблему поиска новых линий взаимодействия «школа – вуз», является увеличение конкуренции между учреждениями, реализующими образовательные программы одного уровня и ценза. Реализация идеи подушевого финансирования и перспектива перехода общеобразовательного учреждения в автономную некоммерческую организацию (АНО или МАНО) стимулируется учредителем на том основании, что учреждение, сменившее юридическую форму и ставшее автономной некоммерческой организацией, имеет право самостоятельно распоряжаться имеющимися (в том числе выделенными из федерального бюджета) средствами. Однако оно несет всю полноту ответственности за свою образовательную и хо-

зяйственную деятельность вплоть до ликвидации за долги в коммунальной сфере посредством применения процедуры банкротства. Такое положение побуждает образовательные учреждения изыскивать возможности как для повышения качества образовательного процесса собственными силами, так и ставить амбициозные задачи перехода в международный формат функционирования, а также укрепления своего статуса в глазах родителей (или лиц, их заменяющих) как возможных заказчиков на рынке образовательных услуг. Связь с учреждениями высшего профессионального образования повышает престиж общеобразовательного учреждения, в том числе за счет возможности приглашения преподавателей вузов для проведения учебных занятий, совместной разработки оригинальных и востребованных учебных и элективных курсов в рамках реализации концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, проведения исследовательской и проектной деятельности школьников и др. Особую роль в данном процессе играет право предоставления образовательным учреждением широкого комплекса платных дополнительных образовательных услуг, которое может быть качественно обеспечено силами преподавателей высшей школы. Эта позиция может составить одно из оснований для дальнейшего взаимодействия «школа – вуз».

В целом культивируемый сверху дух соревновательности с целью повышения конкурентоспособности не приведет к консолидации усилий всех образовательных учреждений; новое для участников образовательного процесса состояние взаимной конкуренции может привести к «разрыву» общей канвы вновь создаваемого единого образовательного пространства.

2. Научно-образовательная деятельность университетов в дальнейшем будет приобретать четкое рыночное измерение. Работа по коммерциализации технологий приводит к созданию разных видов научных продуктов, основанных на одном научном направлении, и, соответственно, к различным способам группирования ученых и практиков в spin off-компании, творческие теоретические группы, внедренческие и временные исследовательские коллективы, группы по подготовке абитуриентов. Деятельность членов данных малых групп не обязательно находится в строгом соответствии с номенклатурой читаемых в вузе курсов. Таким образом, при сохранении традиционной иерархической

функциональной департаментализации университета, обслуживающей «серийный» учебный процесс, в высшей школе стихийно складываются многочисленные дополнительные структуры, обеспечивающие реализацию всё увеличивающегося количества новых продуктов деятельности университета. Эти структуры не вписываются в схему *вертикальной* функциональной департаментализации и представляют собой горизонтальные схемы. Данные схемы могут быть организованы в виде университетских кластеров. Представляется, что кластерный подход может быть применен для построения системы эффективного взаимодействия всех заинтересованных участников образовательной практики в масштабе не только традиционно сотрудничающих образовательных учреждений, но и иных авторов. Все участники кластера получают значительную выгоду от нового типа связей. Взаимосвязи внутри кластера, часто абсолютно неожиданные, ведут к появлению новых путей в совершенствовании образовательного процесса и порождают совершенно новые возможности за счет новых комбинаций людских ресурсов и идей.

3. Проявляется тенденция к изменению технико-организационного содержания труда преподавателя высшей школы, что находит отражение в новой системе требований, предъявляемых к уровню его профессионализма, который оценивается на основе критерия «доходность». Преподаватель наделяется новой для его профессиональной деятельности функцией внедренческой компании, призванной коммерциализировать научные результаты. Реализация принципа «не упустите ваш шанс сделать нас богатыми» не сопровождается улучшением уровня организации труда преподавателей высшей школы, не стимулирует обогащение их труда творческим содержанием, вызывает нервность и неуверенность в перспективах профессионального будущего. Также наблюдается тенденция к использованию в образовании западной терминологии, почерпнутой из теории экономики («человеческий капитал»), а также введение в нормативно-профессиональный оборот неологизмов («доходприносящий студент»), что, однако, не всегда сопровождается пониманием направленности коннотаций, но отражает жесткую оценочную шкалу.

4. В методологическом аспекте рассмотренный прецедент взаимодействия классического университета и лица позволяет предположить, что происходит переход от целеполагающих кри-

териев функционирования единой образовательной среды, какими являлись унифицированность и инвариантность, к системным параметрам. В новых условиях настройки системы образования на стратегические ориентиры развития обнаруживается феномен *анизотропии*. Данное явление характеризуется неравномерностью и разновекторностью направлений развития в пределах одного учреждения (наличие нескольких вариантов миссий, несогласованность в позициях руководства и концептуальных документах, хаотичность и сменяемость руководств к действию для персонала и др.), а также различной остротой и направленностью реакции одноформатных учреждений на изменения в рамках общего поступательного движения. Данный феномен в настоящее время начинает оказывать все большее влияние на развитие глобализирующихся образовательных систем, однако он еще не стал объектом специальной теоретической рефлексии исследователей.

Таким образом, качественные сдвиги в современной сфере образования демонстрируют тот факт, что произошла значительная перегруппировка факторов и источников, определяющих развитие взаимодействия образовательных учреждений сходной (инновационной) направленности, разной административной подчиненности и назначения. Сужаются, если не исчерпываются, возможности традиционных ресурсов развития, связанных с развитием отношений шефства и опеки со стороны вуза. Ответ на вопрос о том, возможно ли «самостояние» современной школы, удастся ли преодолеть соблазнительное притяжение университета и сделать новые «точки роста» отправными моментами дальнейшего развития, связан с осознанием необходимости изменения образовательной стратегии в соответствии с реальными запросами социально-экономической сферы и их артикуляцией в долгосрочных государственных программах.

Литература

1. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
2. Наш лицей – лучшая школа России // Ростовский университет. 2006. 24 нояб. № 30–32.
3. Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» на 2007–2010 годы // <http://www.sfedu.ru>

4. Программа развития МОУ лицей № 1 «Классический при Ростовском государственном университете» // Классическое образование. Пилотный выпуск. 2006. Сентябрь. С. 9–48.
5. Премьерский визит // Южный университет. 2007. 21 февр. № 1–3.
6. ЮФУ обгонит МГУ // Учительская газета. 2007. 4 июня.
7. Статья университетом XXI века! // Все о бизнесе и карьере. 2007. Июнь.
8. Романова Л. Даем стране инновации: Интервью с В.Г. Захаревичем // Академия. 2006. 27 мая. № 2. С. 2.
9. Кто в университете главный? Студент! // Южный университет. 2007. 21 февр.
10. Гурьева Е. Мое образование: ЮФУ (РГУ) // Мой Орелстоп. Единая сеть газет. 2007. 31 мая. № 19 (70).
11. Ушакова Т.Н., Цепцов В.А., Алексеев К.И. Итент-анализ политических текстов // Психологический журнал. 1998. Т. 19. С. 98–109.

Приложение

ДОГОВОР (Проект)

**О совместной деятельности Южного Федерального университета и
МОУ лицей № 1 «Классический при Южном Федеральном университете»
по проведению научно-методической, исследовательской работы в
определении содержания образования в лицее, совершенствовании
творчества педагогов, учителей, студентов, учащихся**

Руководство Южного федерального университета в лице ректора Захаревича Владислава Георгиевича, с одной стороны, и администрации МОУ лицей № 1 «Классический при ЮФУ» в лице директора лицея Кащенко Натальи Сергеевны, с другой стороны, заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. ПРЕДМЕТ ДОГОВОРА

Настоящий договор между Южным Федеральным университетом и МОУ лицей № 1 «Классический при ЮФУ» заключен с целью укрепления взаимодействия сторон при подготовке абитуриентов в ВУЗ, для разработки моделей новой формы непрерывного обучения в плане реализации реформы образования РФ и создания условий для формирования и развития интеллектуальной личности, для реализации интегративного подхода в воспитании лицейстов и студентов ЮФУ. Договор предусматривает новые отношения школы и ВУЗа, освоение и внедрение передового педагогического опыта при функционировании нового типа учебного заведения (лицея), развитие творчества преподавательского состава, студентов, учащихся, осуществление профориентации на профессию учителя, усиление культурологической подготовки, изучение ряда дисциплин по профилю ВУЗа.

2. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА ВУЗА

2.1. Закрепить за отделениями лицея соответствующие факультеты, кафедры ВУЗа, оказывать содействие в заключении договоров с кафедрами

методик преподавания отдельных предметов, закрепить кураторство за методическими лабораториями лицея по профилям ВУЗа.

2.2. Направить для ведения учебной и методической работы с лицеистами и педагогами преподавателей, аспирантов, студентов вуза, в том числе для реализации программы «Одаренные дети» в рамках Президентской программы «Дети России».

2.3. Включать (по желанию сотрудника вуза и возможностям кафедр) их нагрузку в лицее в годовую нагрузку преподавателей вуза или на условиях работы по совместительству.

2.4. Оказывать помощь в перестройке и реализации учебных программ в соответствии с экспериментальными учебными планами лицея, участвовать в подготовке экзаменационных, зачетных материалов по профилирующим предметам.

2.5. Преподавание отдельных спецкурсов по профилям Университета и лицея вести на базе Университета (химико-биологическое, физико-математическое, филологическое отделения и др.).

2.6. Оказать возможную посильную помощь в создании учебно-методической базы лицея.

2.7. Участвовать в профессиональной ориентации лицеистов по специальностям университета.

2.8. Консультирование преподавателями ВУЗа научно-учебно-исследовательских работ учащихся лицея, членов научного лицейского общества.

2.9. Предоставить возможность сотрудничества научного общества студентов и научного лицейского общества (по договоренности кураторов).

2.10. Предоставить учителям и обучающимся лицея право пользоваться библиотечным фондом Университета (читальные залы и учебные кабинеты), информационными и Интернет-ресурсами ЮгИнфо.

2.11. Предоставить возможность обучения учителей лицея современным информационным технологиям на базе Университета.

2.12. Оказывать практическую помощь лицео в организации единого информационного пространства: настройки сетевого оборудования, помощь в создании и обслуживании сайта лицея, в организации дистанционного обучения.

2.13. Оказывать практическую помощь в организации летней учебной практики лицеистов на базе Университета (по потребности учебной программы лицея).

2.14. Предоставлять учащимся выпускных классов лицея право участвовать в Университетской олимпиаде для абитуриентов.

2.15. Направить в экспериментальном порядке преподавателей Университета для проведения совмещенного выпускного и вступительного экзамена по физике (устно) или математике (письменно) вне расписания выпускных экзаменов в лицее на физический факультет.

3. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА ЛИЦЕЯ

3.1. Предоставить Южному Федеральному университету лицей в качестве базы для педагогического эксперимента, апробирования новых методик, инновационных технологий обучения, апробирования программ спецкурсов и курсов по выбору.

3.2. Создать в лицее условия для педагогической практики студентов Университета (прикрепление учителей высшей квалификации, инструктивно-методическое руководство и помощь, участие в установочных и итоговых конференциях по педпрактике).

3.3. Направлять опытных учителей лицея для участия в научно-теоретических, научно-практических конференциях, привлекать к методике преподавания отдельных предметов (по консультированию, потребности ВУЗа).

3.4. Предоставлять лицей, как педагогическую площадку, для повышения квалификации преподавателей Университета, стажерской практики аспирантам ВУЗа.

3.5. Направлять учителей высшей категории, учителей-методистов лицея для участия в приемных экзаменах в ВУЗ (по запросу Университета).

3.6. Предоставить лицей в качестве базы для развития здоровьесберегающих технологий в обучении.

Договор заключен сроком на 5 лет.

Договор может быть перезаклучен по заявлению любой из сторон по совместному согласию (по объективной необходимости).

Подписи представителей договорившихся сторон:

Южного Федерального
университета
Ректор
В.Г. Захаревич

МОУ лицей №1 «Классический при ЮФУ»
Директор
Н.С. Кашенко

Инновационное образование: открытое пространство для взаимодействия вузов и школ

Контекст исследования. Тема инновационного образования и особенно его организации в школе всегда была актуальна как для моей личной, так и научной биографии. Я работала в школе учителем до поступления в университет, работала в школе после университета, уже учась в аспирантуре. Придя на кафедру педагогики ТГУ, руководила педагогической практикой студентов в разных школах и участвовала в повышении квалификации педагогов. Затем я стала научным руководителем инновационного проекта «Школа Совместной деятельности», осуществляемого на базе школы № 49 г. Томска, впоследствии получившей статус экспериментальной площадки Областного управления образованием Томской области. Сейчас я продолжаю работать здесь: с группой коллег и преподавателей школы создаем и реализуем инновационные образовательные программы, программы ПК не только для педагогов, но и управленцев. Вместе с тем я также являюсь преподавателем и заведующей кафедрой в Томском государственном университете. Здесь у меня студенты, курсы, научная работа, проекты.

В целом можно сказать, что школа (средняя, высшая) – это место моей работы, осуществления успешных проектов, «объект» исследования. «Предметом» же моих исследований являются организация инноваций в образовании, образовательные инновации. И этот предмет, видимо, объясняет, почему в моей биографии и деятельности две школы, средняя и высшая, существовали длительное время как бы параллельно. Моя преподавательская

деятельность проходила в вузе, но «объектом» моего научного интереса была все-таки средняя школа. И хотя я всегда понимала, что занимаюсь педагогикой, образованием как в высшей, так и в средней школе и не так уж важно, где именно, но параллелизм, «отдельность» средней и высшей школ мною ощущалась всегда. Да и большинство моих коллег в университете были уверены, что педагогика и образование касается только средней школы. Этим нужно заниматься именно в средней школе, для вуза эта тема не актуальна. В вузе области научного интереса – это физика, математика, филология, химия, история... А педагогика, образование ...И уж тем более инновации в образовании – этот предмет исследований трудно было представить себе в серьезных научных исследованиях университета.

При этом практика взаимодействия разных ступеней, уровней образования, высшей и средней школ в разных областях всегда была. Можно даже обозначить несколько форм этого взаимодействия, получивших наиболее широкое распространение в практике. Речь идет прежде всего об отборе выпускников школ и предъявлении вузами своих требований к выпускникам средних школ. Вузы направляли своих студентов на педагогическую практику в школы, разрабатывая и реализуя свои программы педпрактики и используя базу школ для проведения практики. Потом вузы распределяли своих выпускников в школы. В последние годы широкое распространение получили открытые и скрытые формы репетиторства учащихся школ преподавателями вузов. При этом опять замечу, что репетиторы осуществляли подготовку учащихся школ к поступлению в вузы, корректировали и меняли эту подготовку в соответствии с требованиями вузов и в вузах. Получается, что хоть мы и говорим о *взаимодействии* высшей и средней школ, но на самом деле практика их отношений складывалась как воздействие высшей школы на среднюю. Наверное, поэтому без всякого преувеличения можно говорить о патернализме, экспансии и даже диктате как характеристиках сложившихся и привычных отношений высшей и средней школы. Вместе с тем в настоящее время появляются разные «признаки» (знаки), указывающие на то, что качество взаимодействия высшей и средней школ начинает меняться. И это особенно заметно в инновационном секторе образования. А может быть, точнее было бы сказать, что новое качество взаимодействия вузов и школ начинает *скла-*

дываются именно в инновационном секторе и характеризует именно этот сектор. Если пока оставить за скобками обсуждение вопроса о том, какие именно изменения происходят в средней и высшей школе и почему образовательные инновации коснулись и более всего оказались распространены именно в средней школе, то можно сосредоточить внимание на том, что эти инновации осуществлялись группами, командами, в *состав* которых входили представители *разных вузов и школ*, разных уровней образования. Инициативные, проблемно-творческие группы, проектные команды, особенно те из них, которые сделали реальные инновационные разработки, добились существенных результатов – все они обязательно включают в себя *представителей разных вузов и школ*. Что и свидетельствует о развитии нового качества взаимодействия между разными ступенями образования, о том, что качество обуславливается и характеризуется созданием инновационных разработок в образовании. Можно сказать, что взаимодействие вузов и школ характеризуется сегодня появлением и становлением особого *субъекта влияния* на образование – инициативных групп, в состав которых входят *представители разных уровней и учреждений образования*. Поэтому взаимодействие вузов и школ наполняется новым содержанием и смыслом, становится значимой областью управления развитием образования, условием его инновационного развития, *усиления инновационного потенциала и создания инновационного ресурса образования*. Следовательно, необходимо изучить состояние взаимодействия вузов и школ в настоящее время, уточнить особенности этого взаимодействия в инновационном образовании. В связи с чем мною предпринята попытка исследовать особенности взаимодействия нескольких инновационных школ г. Томска с вузами города, в том числе с Томским государственным университетом.

Кейс. Состояние и перспективы взаимодействия инновационных образовательных учреждений с вузами

Введение

Для изучения обозначенной темы было проведено экспертное интервью с представителями управления нескольких образовательных учреждений, например: «Эврика-развитие» (г. Томск), школа № 49 г. Томска (Школа Совместной деятельности), школа № 77 г. Северска (Северская гимназия). В число экспертов вошли:

Долгова Людмила Михайловна, директор школы «Эврика-развитие».

Муха Надежда Владимировна, зам. директора по научно-методической работе школы «Эврика-развитие».

Сорокова Лариса Анатольевна, директор школы № 49 (Школа Совместной деятельности) г. Томска.

Калачикова Ольга Николаевна, зам. директора по научно-методической работе школы № 49.

Шуляева Светлана Петровна, директор школы № 77 (Северская гимназия) г. Северска.

Мирошникова Ирина Сергеевна, зам. директора по научно-методической работе школы № 77.

Выбор экспертов был обусловлен несколькими факторами. Во-первых, все они длительное время руководят образовательными учреждениями, имеющими статус Федеральных экспериментальных площадок (ФЭП). Во-вторых, у всех этих школ многочисленные связи с вузами, включая Томский госуниверситет. В-третьих, все названные образовательные учреждения являются в настоящее время лабораториями инновационного образования Томского госуниверситета.

Вопросы для экспертного интервью:

1. В чем суть изменений образования, осуществляемых в вашей Школе, каковы результаты и достижения инновационной деятельности, в чем их уникальность?

2. Кто является участниками и субъектами инновационной деятельности в вашем образовательном учреждении?

3. Каковы ресурсы и кадровый потенциал инновационной деятельности в образовательных учреждениях? Есть ли проблема кадров и «кадровый голод» в школах? Как решается эта проблема?

4. Как складывается взаимодействие ваших учреждений с внешней средой, с разными субъектами, в том числе другими школами, уровнями управления образованием, Департаментами образования города, области?

5. Какие формы и направления взаимодействия складываются в настоящее время с вузами и как оценивается эффективность этого взаимодействия?

6. Что необходимо изменить во взаимодействии образовательных учреждений и вуза, какие направления взаимодействия представляются наиболее перспективными?

Содержание и направления взаимодействия школ с вузами

1. Изменения практики образования в инновационных образовательных учреждениях

Обсуждая эту тему, мы пытались уточнить, какие изменения происходят в инновационных школах в настоящее время, каковы результаты инновационной деятельности школ и в чем уникальность этих результатов.

Все наши эксперты отмечают, что одним из наиболее существенных изменений в деятельности школ становится их *открытость* для всех и *разных* субъектов образовательного процесса. И дети и родители перестают «бояться» школы, *участвуют* даже в обсуждении вопросов финансирования школы и ее бюджета, дифференцированной оплаты труда педагогов. В школе «Эврика-развитие» родители формируют свой образовательный заказ школе. Причем сама школа и организует специальную работу по актуализации, проявлению и порождению образовательного заказа (ожиданий) родителей. Администрация школы формирует и оформляет вместе с родителями этот заказ, ожидания: «Эти ожидания – то, что нас заставляет подтягиваться и думать, какие проекты, какие управленческие решения надо разрабатывать» (Л.М. Долгова).

Конечно, влияние родителей на школу определяется сегодня тем, что им предоставлено *право выбора* самой школы, исчезла «крепостная зависимость» от школы «по микрорайону». И уже поэтому школы начинают чувствовать «повышенное внимание» родителей, выбирающих школу. Но выбор – это форма косвенного влияния родителей на школу, а вот формы прямого влияния еще «только складываются в практике инновационных школ» (Л.М. Долгова). И здесь важно то, что в инновационных школах управленцы используют специальные действия для проявления «хотений» родителей, их надежд, тревог, организуют диалог с родителями для понимания того, чего именно они хотят от образования детей. Используют для этого также «посредничество хороших тьюторов», которое позволяет «услышать не просто ожидания отдельного человека, а некоторую ожидательную тенденцию» (Л.М. Долгова). Эта «тенденция открытости» школ выражается и в том, что родители, приводя детей в школу, не только обсуждают традиционные учебные результаты. «Они спрашива-

ют о том, как вы учитываете то, что жизнь сегодня изменяется» (С.П. Шуляева).

Школа Совместной деятельности открыта для участия педагогов в разработке проектов изменения образования, формирования представлений о «хорошем образовании», в разработке концепции развития школы. Педагоги участвуют в обсуждении и образовании *норм организации совместной деятельности с детьми* в школе. И это, по мнению директора школы Л.А. Сороковой, люди ценят и считают «самой важной и нужной» своей работой. Управление специально организует процесс нормообразования, чтобы нормы совместной деятельности в школе «складывались», «понимались» и «оформлялись» самими участниками образовательной практики.

Существенной характеристикой открытости инновационных школ является их направленность на то, чтобы слышать и понимать то, чего хотят от образования сами дети. Поэтому для школы «Эврика-развитие» важна «индивидуализация», возможность разработки и реализации детьми в школе индивидуальных образовательных программ (Л.М. Долгова). Школа Совместной деятельности пытается «обучать» и учиться вместе с детьми «эффективной организации совместных действий, разным способам организации совместной деятельности», поскольку создание и использование ресурса совместной деятельности необходимо детям для определения собственных образовательных траекторий (Л.А. Сорокова).

Особенностью организации практики образования в инновационных образовательных учреждениях, по мнению экспертов, является ее созидательный, «производственный» характер. Школы являются *организаторами* различных образовательных *событий*: это события не только школьного, но и регионального масштаба: Сибирская молодежная ассамблея («Эврика-развитие»); Школа открытого гуманитарного управления и исследования (Школа Совместной деятельности); Образовательный форум (Северская гимназия). В этих школах *созданы* концепции и программы инновационного образования, проекты возрастных параллелей; разрабатываются аналитические материалы и программы мониторинга инновационных результатов. Все эти образовательные учреждения по существу являются Центрами повышения квалификации в регионе – ими *созданы и реализуются* новые

программы ПК. Существенными разработками этих школ, как отмечают сами представители, являются *разработки* в области управления образованием, а точнее, управления образовательными инновациями: это стратегии инновационного развития и технологии, нормативные документы. При этом О.Н. Калачикова замечает, что в инновационных школах используются разные стратегии управления, а «инновационное содержание» оформляется «не только в позициях, но и в виде технологий». Процессы созидания и разработки обуславливают высокую напряженность инновационной деятельности, ее динамичность, незавершенность и в целом становящийся характер образовательных практик в этих школах. При этом неопределенность становится наиболее устойчивой характеристикой практики образования в инновационных образовательных учреждениях.

При обсуждении результатов инновационной деятельности в школах нашими экспертами *используются дифференцированные основания*: выделяются учебные (успеваемость), образовательные и инновационные результаты (Л.А. Сорокова). В оценку результатов инновационной деятельности включается *отношение* детей, педагогов, родителей к школе (И здесь особенно важно «снятие отчуждения между педагогами, выпускниками, родителями и даже, отчасти, общественностью. Важно также то, что дети охотно *участвуют* в ее жизни» (Л.М. Долгова); *формирование у детей и взрослых компетенций*, в том числе группового взаимодействия, умений создавать и использовать ресурс совместной деятельности, *компетенций* проектирования и текстопорождения (Л.А. Сорокова). О формировании у детей компетенций быть «активными и деятельными», «совершать самостоятельные действия» говорит С.П. Шуляева. Результатом образования в инновационных школах, по мнению О.Н. Калачиковой, также «становится образование сообщества людей, несущих общие ценности и представление об образовании как таковом. И в этом сообществе есть свое представление о том, как и чему учиться, для чего нужно образование».

Характерно, что в инновационных образовательных учреждениях обсуждаются не только *результаты*, но и *образовательные «продукты»*. Речь идет о тех программах, концепциях, моделях, проектах развития образования, которые создаются в процессе инновационной деятельности в самих школах. В качестве важ-

нейшего *образовательного эффекта* инновационной деятельности в этих школах эксперты называют становление и «выращивание» людей: «выращивание» детей, педагогов, родителей, «интересующихся» образованием своих детей. Выращивание касается и самих школ, становления их как «приличных организаций». При этом «приличные организации», по мнению Л.М. Долговой, и есть такие организации, «которые... заботятся о своем успехе и развитии, поэтому вынуждены брать на себя обязанность по «доведению» людей, которые к ним пришли, до «кондиции».

Аналитический комментарий

Обсуждение с экспертами изменений и результатов инновационной деятельности в школах позволяет констатировать, что наиболее явно оформленной и проявленной является общая направленность изменений в этих школах и их «заточенность» на людей, на поддержку детей, родителей, педагогов. И главное, выращивание их как участников и субъектов своего образования. Школы очень похожи стремлением построить взаимодействие, разговор, диалог с разными участниками и субъектами образовательного процесса, построить школу как открытое образовательное пространство. Поэтому школы характеризует ясная и внятная установка на объединение, сотрудничества со всеми субъектами образовательной практики.

Обращает на себя внимание тот факт, что изменения содержания и организации образования, совершаемые по инициативе самих школьных коллективов, характеризуются разнообразием направлений изменения образования, одновременным существованием разных траекторий развития образовательной практики. При этом ясно, что условием такого разнообразия является именно участие разных субъектов в изменении образования, их влияние на образование. Речь идет о влиянии разных проектных, профессиональных групп на изменение образования, о влиянии детей, педагогов, родителей на практику образования. По материалам экспертного опроса, можно также сделать вывод о том, что инновационные образовательные учреждения располагают сегодня высоким инновационным потенциалом. Этот инновационный потенциал выражается в инновационных образовательных результатах (формирование образовательного отношения и мотивации у детей, становление компетенций активного участия в жизни и своем образовании и др.), инновационных образовательных продуктах (создание образовательных концепций, программ обучения и повышения квалификации, технологий обучения и др.), инновационных образовательных эффектах («выращива-

ние» идей и людей влияния на образование). Этот инновационный потенциал свидетельствует о значительных достижениях инновационных образовательных учреждений, о позиционировании ими себя как реальных субъектов влияния в образовании. Для школ, представители которых участвовали в экспертном интервью, характерна особая организация инновационной деятельности как процесса «производства» (становления, создания, проектирования) новых средств, технологий, концепций образования. Можно сказать, что инновационная деятельность в этих школах является созидательной и результативной.

2. Управление инновационной деятельностью в образовательных учреждениях: кадровое обеспечение

С экспертами обсуждался вопрос о том, как меняется управление образованием в их учреждениях, как осуществляется «кадровое обеспечение» инновационной деятельности. Какие требования предъявляются в их школах к профессиональной деятельности и развитию педагогов. В связи с этим обсуждалось и то, как эксперты оценивают подготовку кадров для инновационных школ в вузах и в том числе в классическом университете.

Прежде всего следует отметить, что всеми экспертами признается наличие в школах кадровой проблемы. И эта проблема имеет две стороны: отсутствие «кадровой стратегии» в самих учреждениях и отсутствие кадров, «которые необходимы для определенных задач», решаемых организацией (Л.А. Сорокова). Трудности управления «кадрами» в инновационных образовательных учреждениях состоят в том, что это управление, как считает О.Н. Калачикова, не сводится только к подбору, найму, стимулированию и мотивированию кадров. В этих школах работа с кадрами, прежде всего, – это организация процесса самоопределения, выбора самими людьми форм своего участия и направлений участия в инновационной деятельности. И, конечно, самая большая «головная боль» управления – это приход новых людей, педагогов, управленцев в школу, которая уже «прошла достаточно большой путь», в которой требования «очень существенно отличаются от тех требований, которые есть в квалификационных характеристиках». Всеми экспертами отмечается, что в процессе организации инновационной деятельности происходит изменение как *представлений*, так и *требований* к профессиональ-

ной деятельности в образовании» (Н.В. Муха). В числе существенных требований к педагогам и управленцам в инновационных школах О.Н. Калачикова называет необходимость *участия каждого* в проектной, исследовательской деятельности: «в традиционных школах... это... хобби», а у нас учитель тратит большие силы «на инновации, на оформление своего опыта». При том, что «существующая система оплаты труда и тарификации не рассчитаны на это». Поэтому в инновационных школах сегодня испытывают необходимость в разработке своего «квалификационного стандарта»: ведь осуществление инновационной деятельности меняет круг функциональных обязанностей педагогов и управленцев (Л.А. Сорокова), человеку приходится удерживать в деятельности разные позиции и решать: «Кто я? Я – учитель, Я – исследователь, Я – управленец?» (О.Н. Калачикова), приходится понимать, «в какой практике образования ты работаешь – развивающее обучение, Монтессори?» (Л.М. Долгова).

Для школы «Эврика-развитие» очень важно, чтобы учитель *понимал*, в какой практике он работает, чтобы *умел различать* разные практики (например, развивающее обучение и педагогику Монтессори), чтобы учитель *мог работать* с индивидуальными образовательными программами и *сочетать* разные позиции в своей деятельности (тьютор, «предметник», проектировщик и т.д.). Для Школы Совместной деятельности качественная работа педагога – это его постоянное *самоопределение* и *выбор* форм участия в инновационной деятельности. А качественная организация совместной деятельности предполагает, что каждый педагог должен согласовывать такие разные позиции, как *участник* и *организатор* совместной деятельности. Чтобы научить детей «совместности», взрослым надо, «как минимум», самим быть компетентными в организации группового взаимодействия, в работе с группами неоднородного состава, разработке групповых проектов и др. В Северской гимназии педагоги овладевают технологией работы с детскими инициативами, технологией поддержки детей, чтобы они «научились доводить дело до конца» (И.С. Мирошникова). При этом и управленцы инновационных школ «меняют квалификацию: разрабатывают и используют механизмы управления инновационной деятельностью в образовательных учреждениях.

Обсуждая качество подготовки кадров для школ в университетах, Л.А. Сорокова ссылается на два прецедента. Первый из них, когда девочка пришла из педуниверситета и в школе хорошо работает только в маленьких «консультационных группах», а вот с классом «трудно идет работа». Трудно потому, что она «понимает, что не все знает, что есть бреши и дыры в ее образовании и боится, что кто-то из детей ей на это укажет». Причем здесь возникает замкнутый круг: поскольку «знать все» абсолютно невозможно, то боязнь детей становится для педагога профессиональным «проклятием». Но, отмечает Л.А. Сорокова, есть и совершенно «потрясающие вещи»: пришла девочка – историк, и «дети очень хорошо отзываются о ее уроках... несмотря на то, что она такая молодая, у нее нет опыта, но она умеет... организовывать совместную деятельность» (Л.А. Сорокова). Речь идет в первом случае о студентке педуниверситета, а во втором – о студентке классического университета. Но дело, как выясняется, вовсе не в том, какие вузы закончили студенты. Так, С.П. Шуляева приводит пример, когда к ним в школу приходит «историк» (из классического университета), и он «очень хорошо владеет материалом... но совершенно не владеет формами организации урока». И, напротив, девочка-химик из педуниверситета «оказалась не то, чтобы встроенной, но более готовой к тому, чтобы встроиться в работу в школе». Так что «в принципе нельзя сказать, что выпускники какого-то вуза в приоритете, есть разные люди» (И.С. Мирошникова). Но тогда получается, что готовность-неготовность к работе в инновационной школе – это дело случая, личных возможностей человека, а не вопроса качества и содержания подготовки студентов в вузе. Поэтому общим для подавляющего большинства студентов, приходящих в инновационные школы, можно считать то, что они «абсолютно беспомощны», в том числе и «в организации совместной деятельности с детьми», выпускники вузов просто «боятся детей» (Л.А. Сорокова). Именно слово «беспомощность» особенно часто используют наши эксперты при обсуждении качества подготовки педагогов в университетах: это и «технологическая» и психологическая беспомощность, и «методическая неподготовленность». В школу «приходят выпускники, у которых мало практических умений... и они, во многом, беспомощны... их нужно всему учить» (Л.М. Долгова). Беспомощны студенты не только в организации

работы с детьми, но и в реорганизации и «переформатировании предметного материала, текстов», не понимают возрастных особенностей детей (Н.В. Муха).

Причины «беспомощности» студентов наши эксперты видят прежде всего в организации их подготовки в вузе. При этом речь идет не только о *специальной* подготовке к педагогической деятельности, но и вообще о *качестве обучения* студентов в вузе. Л.А. Сорокова вспоминает, как ее «потрясла ситуация», когда она вела практические занятия у студентов ТГУ, заканчивающих четвертый курс. Начиная со студентами разработку образовательных проектов, она обнаружила, что они «не имеют представления о том, что такое проект. Меня это потрясло». Ведь проект сегодня, сейчас, не то чтобы для школы, для многих фирм, организаций – «обычная вещь, форма жизни». Следовательно, речь идет не о том, что подготовка студентов далека от школы, но и о том, что эта подготовка далека от жизни в принципе. Проблемы «беспомощности» студентов при работе в школе объясняются экспертами и тем, что *студенты транслируют в школе опыт традиционного воспроизводства знания*, характерный для вузов: они «копируют тот способ преподавания, который применялся по отношению к ним... когда они прожили это и поняли, тогда они будут это повторять» (Н.В. Муха). Иными словами, эксперты обращают внимание на то, что беспомощность студентов в инновационных школах обуславливается *разницей в организации образования* в классическом университете и в этих школах. Инновационные школы живут в самой гуще событий, изменений образования, они активно создают новые программы и технологии обучения, производят новые формы образования и знания о них. А студенты четвертого курса университета не знают того, что для этих школ является уже нормой и «формой жизни». Поэтому, приходя в школу, студенты воспроизводят опыт трансляции, передачи и усвоения знаний, освоенный ими в вузе. Следовательно, успехи студентов в школе – по прецеденту: у кого как получится и зависят скорее от личностного потенциала того или иного выпускника университета, чем от содержания и форм университетского образования.

Вместе с тем подготовку педагогов в *классическом университете* представители инновационных образовательных учреждений оценивают весьма противоречиво. Эта противоречивость

объясняется их пониманием того, что для педагогов, работающих в инновационных школах, важна подготовка студентов к исследовательской работе, которая осуществляется в классическом университете. Но понимая, что и этого потенциала исследовательской активности студентов все-таки недостаточно для работы в инновационной школе, уже в самих школах организуют подготовку педагогов и управленцев на «рабочих местах».

Все наши эксперты отмечают, что в их школах специально организовано *обучение инновационной деятельности*, проектированию изменений, для чего создано большое количество форм работы с педагогами и управленцами. Здесь и особые формы *вхождения* каждого в образовательное пространство школы и инновационную деятельность. Есть даже *специальные программы* подготовки педагогов к инновационной деятельности. Особенно большое значение придается *участию* всех в инновационной деятельности: организация разного рода обсуждений о необходимости изменения образования в школах; разработка и реализация с педагогами проектов уроков, учебных занятий; организация исследований происходящих изменений в школах. Причем обучение на «рабочих местах» отличается от «просто обучения» тем, что становится *средством решения* практических проблем улучшения качества образования, *решения реальных проблем* организации образования в этих школах. Поэтому к нему велик интерес самих педагогов и управленцев, оно влияет на повышение эффективности их работы. Хотя обучение и повышение квалификации персонала в школах осуществляется не только на рабочем месте, но и с «отрывом от производства» – многочисленные курсы и семинары. При этом педагоги и управленцы все время и учатся сами и учат других: в этих школах организуется большое количество семинаров, мастерских, мастер-классов, лабораторий. Про эти школы можно сказать, что в них *учатся* не столько отдельные люди, сколько *сами организации*. Ведь в процессе обучения решаются вопросы повышения эффективности деятельности всей школы и с участием всех. Поэтому в процессе обучения используются чаще всего групповые формы, дискуссии, разные семинары, в которых участвуют вместе педагоги и управленцы, а также все другие и разные субъекты влияния на организацию. Со временем потребность в обучении и повышении квалификации в инновационных школах не только не снижается, а даже возраста-

ет и качественно меняется: если раньше обучались отдельные творческие группы, группы педагогов-исследователей, управленческие команды, то «сейчас проходит этап... перевода того, что наработано, в функционал... и опять необходимо создавать... группы для разработки программы развития на следующие пять лет» (И.С. Мирошникова).

Речь, таким образом, идет о том, что организация инновационной деятельности в инновационных образовательных учреждениях требует не только и не столько адаптации кадров и их «использования», но постоянного участия «кадров» в инновационной деятельности. От этого участия каждого и всех зависит успешность деятельности всей образовательной организации, само существование школы как инновационного образовательного учреждения. Поэтому подготовка «кадров» в вузах не устраивает школы. И поэтому они организуют обучение инновационной деятельности в своих школах.

Аналитический комментарий

Кадры и сегодня «решают все», может быть, даже больше решают, чем раньше. При этом представление об их качестве и требования к ним определяются не просто квалификационным стандартом, а «определенными задачами», решаемыми конкретными образовательными организациями. Поэтому наши эксперты отмечают, что для профессионального развития педагогов и управленцев всех инновационных школ имеют особое значение компетенции их участия в инновационной, исследовательской, проектной деятельности. Более того, важной составляющей профессии для тех, кто работает в инновационных образовательных учреждениях, становится и овладение именно теми образовательными технологиями, которые «соприродны» конкретной образовательной практике. При этом разработка или конкретизация квалификационных характеристик профессионального стандарта для инновационных образовательных учреждений представляется школами как область их собственной ответственной деятельности и область управления. Необходимость такой работы управления обуславливается как внутренними причинами (кадровое обеспечение инновационной деятельности в образовательных учреждениях), так внешними причинами (вузы слабо или, точнее, вообще не учитывают требования инновационных школ к качественной подготовке кадров). Особенно высоки претензии здесь к классическому университету, поскольку именно здесь видится потенциал подготовки кадров для инновационной деятельности в обра-

зовании. Однако мало того, что выпускники классического университета сегодня, практически, не идут работать в школы, но и те, кто все-таки приходят, не готовы для работы в инновационных школах. Казалось бы, обучение студентов в классическом университете в наибольшей мере отвечает требованиям к качеству профессиональной подготовки, которые складываются в инновационных школах. И это, действительно, так. Но «отвечает» сложившаяся подготовка кадров в университете требованиям к профессиональной подготовке совсем слабо: у студентов формируется потенциал исследовательской активности, культуры, который так важен для инновационных школ. Однако этот потенциал еще необходимо превратить в ресурс инновационного развития образования. Поэтому практически весь объем работы «по подготовке кадров» школы берут на себя, вынуждены взять на себя. Что свидетельствует о разрыве или, по крайней мере, усилении автономизации университета и школ по отношению друг к другу. Конечно, автономизация – это замечательно, только она означает и очень слабое взаимодействие, влияние разных ступеней образования друг на друга.

Вместе с тем как для школ, так и для университета взаимодействие остается (а может быть, точнее, в настоящее время становится) стратегическим приоритетом. Более того, именно сегодня основным для определения в числе стратегических приоритетов классического университета – взаимодействия с инновационными школами, может быть, даже больше, чем это было раньше. Ведь теперь именно в школах, особенно инновационных школах, как мы видим, сложились весьма эффективные практики подготовки педагогов и управленцев, целые системы подготовки кадров к инновационной деятельности. Как понятно из материалов экспертного интервью, в инновационных школах сегодня осуществляются уже не просто отдельные мероприятия по повышению квалификации, но реализуются разные направления обучения персонала проектной, исследовательской, инновационной деятельности и образовательным технологиям. Поэтому школы могли бы участвовать в подготовке студентов университета к педагогической и управленческой деятельности в образовании, в разработке программ и реализации разных форм подготовки студентов. Но это совсем новое направление взаимодействия. И вопрос в том, «впишется» ли это направление в сложившуюся схему и систему взаимодействия вузов и школ? В связи с этим важно понять, каков характер и по каким направлениям осуществляется сегодня взаимодействие вузов и инновационных образовательных учреждений.

3. Содержание и направления взаимодействия инновационных образовательных учреждений с вузами

В целом эти отношения характеризуются нашими экспертами как разнообразные, а для конкретизации этих отношений существуют три аспекта.

Во-первых, то, что отношения у каждой из школ складываются с *разными* вузами и по *разным* направлениям. В число партнеров тех школ, представители которых участвовали в нашем экспертном интервью, попали такие вузы, как Томский государственный университет (ТГУ), Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), Томский государственный архитектурно-строительный университет (ТГАСУ), Томский университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Северская государственная технологическая академия. Основные линии взаимодействия – это «практика студентов», организация исследований студентов и преподавателей «на материале школы», участие школ в разных совместных с вузами мероприятиях, конференциях, семинарах. «И здесь, конечно, очень большая доля, сектор взаимодействия принадлежит университету» (Л.А. Сорокова). Преподаватели классического университета участвуют и в организации научно-исследовательской работы в Школе Совместной деятельности, в проведении экспертизы инновационных разработок, которые делаются в школе «Это очень важная линия взаимодействия» (О.Н. Калачикова). Интересна и линия «участия педагогов школы в преподавательской работе в вузе». Речь идет о чтении ими лекций, ведении семинарских занятий, практикумов, что является «способом осознания нами и рефлексии собственной практики» (Л.А. Сорокова).

Активно работают преподаватели разных вузов в Северской гимназии. И в этой работе целый спектр направлений – это и преподавание отдельных дисциплин (экономика), и мастер-классы, и консультирование учителей, и руководство научно-исследовательской работой, экспертиза (С.П. Шуляева).

Во-вторых, взаимодействие инновационных образовательных школ с вузами имеет свою динамику и историю. Существенной линией взаимодействия, особенно в последнее время, для Школы Совместной деятельности стало участие школы, педагогов, управленцев в исследовательской программе, реализуемой клас-

сическим университетом. Это программа исследования образовательных инноваций, но она является «существенным ресурсом, который позволяет развиваться школе» (Л.А. Сорокова). В последнее время появилась и активно развивается такая линия во взаимодействии школы и ТГУ, как организация исследовательской работы студентов в школе. При этом материалы, результаты исследований студентов одинаково важны как для школы, так и для вуза. Учителя и управленцы инновационных школ принимают участие в повышении квалификации преподавателей университета: обучают их инновационным образовательным технологиям, управлению инновационной деятельностью.

Раньше, отмечает С.П. Шуляева (Северская гимназия), мы сотрудничали «только на уровне отдельных преподавателей». Они вели спецкурсы, работали с группами детей. Сейчас «формы сотрудничества, действительно, разные»: это и договора с факультетами (факультет журналистики ТГУ, архитектурный факультет ТГАСУ), это «участие преподавателей и студентов в подготовке учащимися нашей школы творческих работ, в проведении конкурсов, олимпиад, участие их в качестве экспертов на Форуме». Ученые «являются также консультантами наших педагогов», ведут в гимназии «курсы повышения квалификации».

В-третьих, взаимодействие каждой инновационной школы с вузами складывается *по-разному*, по-своему. Можно сказать, что к настоящему времени у каждой школы есть своя *личная история взаимодействия* с вузами. Так, для Школы Совместной деятельности характерно то, что «в ней преимущественно работают специалисты, преподаватели из классического университета», «что ими совместно с педагогами разрабатываются и реализуются программы». Существенной линией взаимодействия именно для Школы Совместной деятельности является участие педагогов и управленцев в преподавательской и исследовательской работе университета (Л.А. Сорокова).

Для школы «Эврика-развитие» характерно взаимодействие по поводу разных задач с *разными* вузами. Так, школа участвует в реализации программ ПК совместно с педагогическим и классическим университетом; по поводу проведения Сибирской молодежной Ассамблеи устатовлено взаимодействие с ТУСУР и классическим университетом; по поводу поступления учащихся со всеми вузами, но особенно тесно с ТУСУР (Л.М. Долгова).

Обсуждая *перспективы взаимодействия* с вузами, наши эксперты признаются в том, что «мы пока еще не понимаем все возможности» настоящего этапа взаимодействия. С одной стороны, сейчас школы оформляются как лаборатории инновационного образования классического университета. Но этому новому этапу сотрудничества придается хотя и важное значение, но пока только в плане «социальной окраски», «подкрепления статуса школы». И сейчас, считает О.Н. Калачикова, надо «находить такие формы сотрудничества, когда университет будет более глубоко задействован в образовательные программы», реализуемые в школах. Например, необходима совместная работа по созданию и реализации «программ образовательных профилей» и «продвижению инновационных разработок, создаваемых в школе» (О.Н. Калачикова). Представление о *посреднической функции* вузов весьма сильное: «в школе у нас много проектных разработок. Но это очень локально... Для нас очень важно, чтобы мы в разные пространства выходили, представляли свой проект». И «хотелось бы, чтобы это стало линией взаимодействия с университетом» (Л.А. Сорокова).

Перспективным направлением взаимодействия представляется и организация в школах студенческих практик. Сейчас, отмечает И.С. Мирошникова, «мы привлекаем студентов недостаточно». Причем пока взаимодействие с выпускниками осуществляется «на уровне каких-то личных отношений: они к нам хорошо относятся и поэтому участвуют». Но качественно иными могут быть отношения, если выпускники будут «замотивированы какой-то практикой».

Одной из наиболее значимых, но и наиболее «туманных» перспектив, по оценке экспертов, является представление университетом выпускникам инновационных школ «преимуществ» при поступлении. Конечно, есть понимание, что «это все не просто так... Надо проводить какие-то компетентностные олимпиады... Но это было бы очень хорошо» (О.Н. Калачикова). При этом речь идет не просто о льготах при поступлении учащихся в вуз, но о *смене самих оснований этого поступления*: «У наших детей, прошедших обучение по инновационным... программам, формируются совсем иные компетенции». Поэтому и преимущества при поступлении в вуз – это признание университетом значимости этих компетенций для высшего образования, а следова-

тельно, значимости и поддержки вузами тех изменений содержания образования, которые осуществляются в инновационных школах: «Если бы университет выделил особые критерии для поступления, как-то проявлял бы и показывал потребность в том, чему учат в инновационных школах, то школы получили бы колоссальную поддержку» (О.Н. Калачикова).

Эту же мысль развивает С.П. Шуляева. Вспоминая вопрос и сомнения одного из преподавателей вуза, высказанные по поводу «нужности» реализуемых в их школе инновационных программ и формируемых у детей компетенций по выполнению проектов, она считает, что «нужно, чтобы и вузы с такими ребятами, которые прошли активные формы участия в проектах, исследованиях и т.д., тоже работали, чтобы это в вузе не терялось».

Аналитический комментарий

Анализ взаимодействия инновационных образовательных учреждений и вузов показал разнообразие сложившихся линий взаимодействия. Нами зафиксирован широкий спектр этих линий: от преподавания отдельных предметов и дисциплин учеными в школах до их прямого участия в организации инновационной, проектной, исследовательской деятельности в школах. При этом речь идет не только о разнообразии направлений взаимодействия, но и разнообразии функций, ролевых позиций ученых и учителей в этом взаимодействии. Преподаватели вузов в школах выступают в качестве ученых-исследователей, консультантов, экспертов, руководителей проектных групп и др. А учителя становятся исследователями, преподавателями в вузах, участниками повышения квалификации в вузах.

Существенной характеристикой взаимоотношений вуз – инновационная школа является их позитивная динамика: мало того, что у каждой школы есть своя история взаимодействия с вузами, так эта история еще имеет и явную тенденцию к обогащению. Если раньше сотрудничество вуз – школа ограничивалось заключением договоров (как признаются эксперты, довольно формальных договоров), и это взаимодействие проходило на очень узких «участках» (организация практики студентов в школах), то сегодня ученые выступают участниками инновационной деятельности в школах, работают в проектных группах научными руководителями, консультантами, экспертами. В свою очередь, педагоги школ не только ведут совместные исследования с учеными, но и работают на кафедрах, участвуют в повышении квалификации преподавателей вузов. Динамика во взаимодействии вуз – инновационная школа характеризуется тем, что сна-

чала возникают «личные», инициативные контакты отдельных ученых со школами, затем разрабатываются, создаются группы, команды и совместные проекты, как образовательные, так и исследовательские, выполняются исследовательские программы, создаются и реализуются программы повышения квалификации. В числе наиболее перспективных линий взаимодействия наши эксперты называют такие, как проведение совместных исследований, создание и реализация программ ПК, участие представителей школ в преподавательской и научной работе вузов. В перспективе эксперты отмечают необходимость усиления таких позиций преподавателей и вузов, как:

- партнеры по созданию инновационных разработок в образовании (программы, проекты);
- посредники, обеспечивающие переговоры и понимание инновационных школ с социальным окружением;
- организаторы инновационной деятельности в школах;
- консультанты и эксперты инновационной деятельности;
- руководители совместных исследовательских программ в области инновационного образования.

Очевидно, что нужда, потребность инновационных образовательных учреждений во взаимодействии с вузами сегодня только возрастает. Однако почему это происходит и каким должно быть это взаимодействие нашим экспертам, пока не ясно. Поэтому мы предприняли попытку ответить на этот вопрос, обобщив материалы обсуждения с экспертами.

Аналитическое обобщение: проявление ожиданий конкретизация ситуации взаимодействия вузов с инновационными школами

Почему инновационные школы именно сегодня, в настоящее время так стремятся «наладить связи» с вузами? Отвечая на этот вопрос, мы обратили внимание на три момента, характеризующих в настоящее время особенности инновационного образования и развития инновационных школ.

Во-первых, нашими экспертами отмечается появление сегодня «конкуренции в образовании, очень мощной и жесткой», обострение борьбы между образовательными учреждениями: «идет борьба за детей» (С.П. Шуляева). Между тем отношение в обществе к инновационной деятельности и к инновационным школам всегда было неоднозначным и даже «в нашем городе было таким, я бы сказала, негативным» (С.П. Шуляева). Сейчас, конечно, считают наши эксперты, можно уже не говорить о нега-

тивном отношении, но все-таки оно довольно противоречивое. И это может сказаться на конкурентной «борьбе». Поэтому «мы спланируем, объединяемся с некоторыми профессиональными группами. У нас появились хорошие связи... с людьми из Министерства, с экспертами». Инновационные школы используют и влияние «родительского сообщества». Такие сообщества формируются вокруг инновационных школ и помогают влиять на общественное мнение, решать вопросы с органами управления «с ними и без них – это разные вещи. Без них я опять оправдываюсь ... с ними мы те люди, которые можем и спросить» (Л.М. Долгова). Так что инновационные школы могут участвовать в конкуренции. Однако... С другой стороны, «попечительский совет у нас как-то не получился... желания у родителей мало: скажите, сколько надо, я дам и отстаньте от меня...» (С.П. Шуляева); «я приглашала... таких серьезных людей... я попыталась вывести людей на разговор о том, что надо поддерживать те инновационные вещи, которые в школе делаются. Меня не понимали» (С.П. Шуляева). Отсюда именно вузы представляются школам теми субъектами в обществе, кто может *понимать* и *поддерживать* качество образования в инновационных школах. Вузы видятся инновационными школами как *посредники* для выстраивания разговора с обществом, как партнеры, стремящиеся укрепить социальный, общественный статус инновационного образования и выдержать конкуренцию в образовании.

Во-вторых, в настоящее время для инновационного образования в России появились «достаточно хорошие перспективы». Даже Министерство «видит в инновациях некоторый ресурс и пытается понимать, как этот ресурс употреблять для реформирования образования» (Л.А. Сорокова). При этом «ведомство» активизировалось потому, что в обществе складываются представления о компетенциях, необходимых человеку в демократическом обществе. А инновационное образование как раз и является таким пространством, «где формируются особые технологии развития и формирования этих компетенций» (О.Н. Калачикова). Поэтому экспертами фиксируется реальная востребованность инновационного образования, тех результатов, компетенций, которые достигаются в инновационных школах, ставших победителями всероссийского конкурса школ, реализующих инновационные программы. Более того, в последние годы становится замет-

ным влияние инновационных школ, их разработок и результатов на массовую школу: «все, что сейчас наработано, пойдет в массовую школу». И хотя сегодня между инновационным и массовым образованием еще есть разрыв, намечена тенденция к соединению: «... как тепловоз уже где-то там, а вагоны еще непонятно, где. Но сейчас это соединение вагончиков с тепловозом, оно, действительно, может, и произойдет» (С.П. Шуляева). Поэтому, по мнению наших экспертов, инновационная деятельность в школах сейчас стала приобретать новое качество: если раньше это была деятельность «отчасти ради самих инноваций, ради деятельности», то сейчас ее отличает «обращенность к результатам», последствиям (И.С. Мирошникова). Можно сказать, что наши эксперты фиксируют тенденцию усиления востребованности и социализации инновационного образования, его результатов: инновационное образование начинает обсуждаться педагогическим сообществом, родителями, социальным окружением школ как ресурс развития всей системы образования, ресурс ее качественного улучшения. Но для этого сами инновационные школы: «должны делать следующий шаг» (С.П. Шуляева). А как раз этот следующий шаг им не совсем ясен и понятен: «Я сейчас не понимаю, каким будет наш следующий шаг» (С.П. Шуляева). Для всех очевидно, что этот шаг нужно делать, потому что «мы подошли к какому-то моменту... И совершенно точно, надо делать следующий шаг» (С.П. Шуляева). Этот шаг необходим, чтобы:

- «очень серьезно осмыслить, что, собственно говоря, совершилось... понять, что за плечами, что сделано» (С.П. Шуляева);

- «строить новые шаги», чтобы «как-то влиять на педагогическое сообщество, предъявляя свой опыт... свои технологии» (С.П. Шуляева);

- «осознать... что же является результатом нашей деятельности», понять результаты и последствия (И.С. Мирошникова).

Но «внутренних сил» для всей этой работы, для осознания, осмысления, понимания в школах, в каждой отдельной школе не хватает. Поэтому взаимодействие с университетами для инновационных школ – это надежда на «следующий шаг», на осознание и понимание того состояния, в котором они сейчас находятся, на выявление своего инновационного содержания и потенциала, на развитие своего инновационного ресурса.

В-третьих, стремление инновационных школ наладить связи с вузами особенно сильно в настоящее время и потому, что их «затяжная война» с органами управления образованием показала, что эти «органы» не то чтобы не хотят, а не могут воспользоваться ресурсом инновационных школ. И не знают, что с этим ресурсом делать. Хотя в настоящее время, отмечает С.П. Шуляева, органами управления образованием «если и не оказывается активная помощь, то нет и сопротивления». Тем не менее «контролирующая линия» в отношениях органов управления с инновационными образовательными учреждениями остается «основной» (Л.А. Сорокова). Конечно, можно говорить сейчас уже и о примерах сотрудничества, особенно с отделом развития городского департамента образования: все инновационные образовательные учреждения, представители которых участвовали в нашем экспертном опросе, имеют статус *муниципальных* экспериментальных площадок, муниципальный заказ на выполнение некоторых своих проектов. Так, Л.А. Сорокова отмечает, что после выполнения совместного проекта с программой АРО в их школе появились образовательные Центры. И в настоящее время они уже поддерживаются городским Департаментом образования. А это хоть и небольшая, но все же «финансовая поддержка» инновационной деятельности в школе. И все-таки влияние Департамента на инновационную деятельность в школе, считает О.Н. Калачикова, «очень минимально»: «они пытаются нас «учесть», однако совсем невнятно говорят, для чего... будут использовать». Влияние органов управления является сильным только по линии «трансляции» и контроля выполнения государственного заказа на обучение, в том числе ЕГЭ, профильное обучение.

При этом все наши эксперты подчеркивают, что за последнее время отношения инновационных школ с органами управления претерпели изменения: сначала, будучи «в шоке от перестройки», управление утерало «привычные рычаги... и органы управления практически никак не влияли на ситуацию. Поэтому... инновационные школы и росли, как грибы». А сейчас рычаги управления «постепенно появились», но и «правила взаимодействия с органами управления стали достаточно внятными... Поэтому мы... играем практически на равных с ними...». Особенно повлияло на взаимодействие то, что сейчас усилилась «поддержка инновационных школ» по «линии Министерства» (речь идет о проведении

конкурса школ, реализующих инновационные образовательные программы). Управление теперь «вынуждено взаимодействовать», «вынуждено... считаться» с инновационными школами (Л.А. Сорокова).

Соглашаясь с тем, что во взаимодействии инновационных школ и органов управления есть динамика, О.Н. Калачикова уточняет, что на начальных этапах это взаимодействие носило прежде всего ценностно-психологический характер: «принятие — непринятие, тревога от неопределенности». А сейчас появились «цивилизованные формы взаимодействия». И прежде всего потому, что сами школы научились «учитывать разные факторы «влияния», научились «выстраивать взаимодействие», «разрабатывать... управленческие стратегии» (О.Н. Калачикова). Но «в идеале... хотелось, чтобы такая европейская модель отношений была, когда... люди реально строят свои образовательные планы и проекты, а органы управления образованием... их поддерживают и обеспечивают» (Л.М. Долгова). Хотя и сейчас, конечно, «есть уже росточки нового, когда мы... можем влиять на них» и «они... начинают реагировать более позитивно» (Л.М. Долгова). Тем не менее о существенных изменениях в отношениях школ и органов управления говорить не приходится: «наши управленцы совершенно не используют энергии ресурса, который мы накопили, т.е. они не опираются на то, что есть и создано в регионе, в том числе и в школах» (Л.М. Долгова). Поэтому «все-таки такое впечатление остается, что развитие школ по-прежнему происходит не благодаря, а вопреки» (Н.В. Муха).

Подводя итоги обсуждению, можно отметить, что появление и становление инновационных образовательных учреждений нарушило систему привычных, традиционных отношений между школами и органами управления, между школами и социальным окружением, между школами и вузами. Такое тотальное нарушение связей между *всеми и разными* субъектами, ступенями, уровнями образования указывает на системный «сбой», возникший в связи с появлением инновационных школ в образовании. Иными словами, развитие инновационной деятельности в школах постепенно привело к формированию особого типа школ, инновационных школ, которые выступают в качестве *новых субъектов влияния и управления в системе образования*. Однако эффективность деятельности этого субъекта зависит от *его связей с другими*

субъектами влияния в системе образования. Такие связи в настоящее время формируются, но характеризуются высокой степенью неопределенности и противоречивостью. А именно на эти связи рассчитывают школы в усиливающейся конкуренции в системе образования. От инновационных школ требуется использование своего инновационного потенциала и ресурса. Поэтому эти школы сегодня сильно нуждаются в оформлении своих инновационных разработок, в их продвижении, в исследовании и обосновании качественного своеобразия тех изменений в образовании, которые ими осуществляются. Иными словами, инновационным учреждениям необходимо взаимодействие с другими субъектами влияния в образовании для *определения и оформления своей особой позиции в системе образования*. Такого взаимодействия в сложившейся системе образования и при сложившихся формах взаимодействия они получить не могут. Поэтому именно вузы представляются инновационным школам теми партнерами, которые помогут им *решать проблемы своего позиционирования во внешней среде, оформить и использовать свой инновационный ресурс*. При этом, как уже отмечалось выше, этот новый контекст взаимодействия в настоящее время складывается. Но здесь все не так просто. В вузах, конечно, понимают, что «должны» школам, но, «отдавая долг», сталкиваются с необходимостью решения стратегических вопросов в развитии взаимодействия со школами. В настоящее время во взаимодействии вузов и инновационных школ активно развиваются формы проектного взаимодействия (проекты). Но они существуют *по прецеденту*: создаются под конкретные и отдельные задачи, с выполнением которых «умирают». Проектные «команды» осуществляют управление инновационной деятельностью в школах, они сегодня решают задачи развития образования в инновационных школах. Их деятельность обусловила *появление в системе образования «зазора»*, места, где взаимодействуют уже не учреждения, а инициативные группы. Особенности этих групп заключаются в том, что они состоят из представителей *разных* образовательных учреждений (вуз, школа), которые становятся *участниками* инновационных преобразований. При этом они овладевают и реализуют совершенно новые для себя и образования *компетенции* организации инновационной образовательной деятельности. Следовательно можно говорить о появлении нового субъекта

влияния и управления, но действует он в уже сложившейся системе образования, которая является препятствием в деятельности проектных команд и развития образования. Поэтому проектные группы, представляющие разные инновационные образовательные учреждения, пытаются *«на равных» выстроить взаимодействие с вузами*, особенно с классическим университетом. Им есть что предложить университету: они обладают ресурсом разработки и реализации инновационных образовательных программ и проектов, программами подготовки педагогов и управленцев к инновационной деятельности. Но они нуждаются в ресурсе вузов. А вот состоится ли «обмен ресурсами» между вузами и инновационными образовательными учреждениями, зависит, прежде всего, от стратегических приоритетов в развитии университетов. Для определения этих стратегических приоритетов важно осознание содержания возникшей проблемы взаимодействия вузов и инновационных школ, поиск возможных оснований для ее решения.

Обоснование и содержание проблемы взаимодействия вуза и инновационных школ в современной системе образования

Традиционная форма организации образования характеризуется как «система». Давая определения системе образования, П. Бурдые отмечает, что она является совокупностью «институциональных или принятых механизмов, обеспечивающих передачу между поколениями унаследованной от прошлого культуры (т.е. накопленной информации)» [1, с. 27]. Поэтому базовым процессом в системе образования является воспроизводство, содержание которого определяется (по П. Бурдые) передачей:

- накопленной информации;
- значений, ценностей и норм культуры;
- символической системы власти, насилия, которая является необходимым социальным условием отбора значений;
- «символических» отношений (всегда выражающих эти силовые отношения).

При этом процесс передачи и воспроизводства есть производный отбор, «который группа или класс совершает объективно в процессе и с помощью культурного произвола» [1, с. 25].

Характеризуемая «изнутри» система образования представляется как педагогическое воздействие и «символическое наси-

лие... понимаемое как установление границ» и процесс «навязывания и внушения определенных значений, которые после отбора и связанного с ним исключения считаются заслуживающими воспроизводства» [1, с. 25].

Существенным для системы образования, по П. Бурдье, являются:

- реализация закона «рутинизации», осуществляемого тем более полно, «чем более полно ее ПВ (педагогическое воздействие. – Г.П.) организуется вокруг функции культурного воспроизводства» [1, с. 69];

- доминирование интереса корпуса специалистов, «прогрессирующего в сторону монополии практики»; причем эти процессы институционализации социальной практики, т.е. монополизация интересов корпуса специалистов, а также самой практики, являются процессами «конституирования» практики [1, с. 66];

- производство и воспроизводство «собственными средствами учебного заведения» условий формирования габитуса, максимально однородного и устойчивого «у максимально возможного числа легитимных адресатов» [1, с. 67];

- «постоянный корпус специализированных агентов – вполне взаимозаменяемых, чтобы иметь возможность постоянно их рекрутировать, и достаточно многочисленных, имеющих сходное образование и обладающих уравненными и уравнивающими средствами, которые являются условием выполнения специфического и регламентированного» педагогического и школьного труда [1, с. 67].

Устойчивость системы образования поддерживается за счет:

- гомогенизированнойности и ритуализированности, т.е. «упражнений по повторению и возвращению, которые должны быть достаточно стереотипичными, чтобы репетитор, как можно менее незаменимый, мог заставлять повторять их до бесконечности» [1, с. 68–69];

- «нейтрализации» и деконтекстуализации сообщений и... конфликтов между ценностями и идеологиями, конкурирующими за культурную легитимность...» и «программирования умов» [1, с. 69].

Управление системой образования (СО) направлено на производство и воспроизводство условий, необходимых как для исполнения собственно функции обучения, «так и для выполнения

функции воспроизведения культурного произвола, который сама СО не производит... но воспроизведение которого служит воспроизводству отношений между группами или классами (социальное воспроизводство)» [1, с. 65]. Заметим сразу, что при характеристике системы образования П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон не видят существенных различий между ступенями (уровнями) организации образования, а именно между средней и высшей школой. Напротив, степень обобщенности всех характеристик системы образования в их анализе такова, что позволяет отнести эти характеристики к любой из ступеней образования, в том числе к средней и высшей школе. Поэтому обозначенные характеристики системы образования можно считать характеристиками, присущими образованию как *особой институции*, т.е. самой *форме организации образования*. Выражением этой формы и объектом управления образованием является учебное заведение, образовательное учреждение. Особенность такой формы организации в системе образования, по мнению П. Бурдые, заключается в том, что она «способна создавать условия формирования габитуса и одновременно... неузнавания этих условий» [1, с. 65]. Именно эта особенность учебных заведений объясняет поразительную устойчивость системы образования, ее невосприимчивость к изменениям: система образования и учебные заведения в системе являются такими институциями, которые независимы от самих людей, от «образующихся».

Институции рассматриваются Лораном Твено как «порядок обоснования ценности». За каждым из таких порядков скрываются свои миры – фундаментальные «режимы вовлеченности» [2]. Институции представляются «способом прорыва к реальности», «способом координации действий» людей, «способом вовлеченности» как людей, так и вещей во взаимодействие [2, с. 24]. Поэтому и взгляд на систему образования и учебные заведения как институцию означает представление о них как особом «порядке обоснования ценностей», как фундаментальном режиме вовлеченности людей в образование и координации действий людей в образовании. Поэтому критика сложившейся системы образования может быть дополнена критикой существующего в образовании «порядка обоснования ценности», критика самого способа *координации действий и фундаментального режима вовлеченности людей* в образование. В этой связи именно образовательное

учреждение следует понять и представить как фундаментальный режим вовлеченности людей в образование, как особый порядок обоснования ценностей.

Учреждением называется организация, созданная собственником (учредителем) для осуществления функций некоммерческого характера и финансируемая им полностью или частично [3, с. 149]. Учреждение не ставит своей целью извлечение прибыли в качестве основной цели деятельности. Организационно-правовая форма учреждения оказывается оптимальной для введения в гражданский оборот субъектов, которым требуется *ограниченный объем прав*, необходимый лишь для материально-технического обеспечения их деятельности. Отличительной особенностью учреждения является характер его прав на используемое имущество. Учреждения являются единственным видом некоммерческих организаций, обладающих не правом собственности, а лишь правом оперативного управления имуществом [4, с. 170]. Этим обусловлена *тесная* имущественная и правовая связь учреждения и его учредителя и совсем слабая связь учреждения с участниками образовательного процесса. Если представить образовательное учреждение как порядок обоснования ценностей и фундаментальный режим вовлеченности людей, то необходимо заметить, что участники образовательного процесса в учреждении:

- не являются не только его учредителями, но и не имеют сколько-нибудь существенных прав влияния на эту форму образования;

- должны исполнять предписываемые им в учреждении правила, нормы поведения и деятельности;

- усваивают иерархию и подчинение как фундаментальный режим вовлеченности, иерархический способ координации действий, характерный для взаимодействия между учредителем и всеми, кто получает образование в учреждении.

Иными словами, представление об образовательном учреждении как особой институции дает его понимание как такого режима вовлеченности людей в образование, который не позволяет человеку влиять на саму эту институцию и участвовать в своем образовании. И так выстроены связи не только между учреждением и человеком, но и между разными ступенями образования: вузы и школы соподчинены иерархически.

Появление инновационных школ означает возникновение не только *субъектов критики системы*, но и *субъектов создания новых порядков обоснования ценностей в образовании*. Инновационные школы представляют собой зачатки новых институциональных форм организации образования, поскольку в них складываются совершенно новые отношения человека с формами организации образования и новые институты образования: происходит *становление образовательных организаций и образовательных сообществ*. Образовательные организации и сообщества характеризуются вовлеченностью людей в разработку концепций образования и постановку целей, их участием в создании проектов, норм, форм организации деятельности образования. Поэтому главная проблема управления здесь – это преодоление функциональной редукции и отчуждения людей от своего образования, преодоление их отчуждения как от образования самих себя так и от организации деятельности в системе образования. Решение этой проблемы лежит в основании инновационного образования и требует новых форм взаимодействия вузов и школ. Становление нового порядка обоснования ценностей, изменение фундаментального режима вовлеченности людей в образование невозможно без взаимодействия разных уровней образования, объединения людей для решения этой задачи из разных образовательных учреждений. Поэтому и создаются разные инициативные, творческие, проектные группы, команды в образовании. Однако полномочия таких «институций» в учреждениях незначительны. Эти группы имеют слабое влияние на систему образования. Поэтому именно эти группы, команды иницируют взаимодействие инновационных школ с вузами. Деятельность инициативных, проектных групп, взаимодействие представителей разных уровней образования обуславливает становление *новых и разных порядков обоснования ценностей*, изменение фундаментального режима вовлеченности людей в свое образование. Однако превращение этого потенциала в инновационный ресурс образования и тем более оформление его как новой легитимной институции невозможно без взаимодействия вузов и инновационных школ. Поэтому становление новых институций в образовании, фундаментального режима вовлеченности человека в образование и является проблемой, для решения которой необходимо взаимодействие инновационных школ и вузов.

Концептуальные основания для изменения контекста и качества взаимодействия вузов и инновационных школ

Как происходит процесс становления новых порядков обособления ценностей в образовании и управление этим процессом? Представление об этом можно получить, опираясь на *синергетический* подход: методология *становления* новых форм организации и подход к управлению *становящимися, образующимися* порядками. Объектом внимания и управления в синергетике является именно *взаимодействие*, в нашем случае взаимодействие субъектов и групп влияния, в процессе и результате которого происходит становление нового порядка, новых форм и норм организации образования.

Синергетика является по существу *теорией образования* нового качества [5], теорией построения такого процесса взаимодействия, в котором сам человек «самовоспроизводится и самосовершенствуется» [6, с. 24]. Синергетика ищет ответы на вопросы о принципах управления *возникновением и развитием* самоорганизующихся систем, структур [7]. Существенно, что процессы самоорганизации и образования представляются как *взаимосвязь* хаоса и порядка, как эволюционные *переходы* из одного состояния в другое. В синергетической парадигме внимание исследователя приковано именно к *переходу, скачку, сдвигу, прорыву* в эволюционном развитии (В.А. Вагурин, Е.И. Князева, С. Курдюмов, И. Пригожин и др.). Особое значение имеет то, что предметом изучения становится *порождение* новых форм организации. Причем рассматриваются процессы зарождения нового в уже сложившихся системах, т.е. процессы *прогрессивной эволюции и преобразования* уже сложившихся состояний, что объясняет особое значение синергетики для исследования социальных, в том числе образовательных систем и практик.

Отметим ряд положений синергетики, на которые мы будем опираться:

Во-первых, для понимания нового контекста взаимодействия вузов и школ мы должны фиксировать внимание на том, как это взаимодействие инициируется самими людьми, на *участии и влиянии* людей в инновационном образовании. Взаимодействие, как и инновационное образование, должны быть рассмотрены как процессы, обусловленные участием и влиянием людей, в зависи-

мости от их вовлеченности. Человек представляется в синергетической парадигме как «диссипативная структура», как «самоорганизующийся результат эволюции» [8, с. 31], как *субъект влияния*, действия которого обуславливают появление «возмущений» в среде, ситуаций неопределенности и флуктуаций. При этом эволюция локальных систем строится на превращении флуктуаций в аттракторы и определяется субъективными факторами [8, с. 39]. Именно субъективный фактор рассматривается в синергетике ответственным за «уплотнение» времени и его превращение в новую социальную форму, за ускорение эволюции общества, расширение спектра случайностей и многообразие путей эволюции [8, с. 39]. Поэтому инновационное образование, взаимодействие разных уровней в синергетической парадигме – это, прежде всего, действие самих субъектов образования.

Во-вторых, в качестве источника изменений в синергетической парадигме представляется «хаотизированная среда». Этот источник становления новых порядков создается самим человеком вследствие дискредитации им одних ценностей и поиска новых оснований и смыслов образования. Упорядоченные структуры лишают человека самой возможности и необходимости искать смысл своего существования, поскольку в таких структурах человек является функцией системы. Поиск человеком нового порядка означает «нарушение» уже сложившегося, его обесценивание и разрыв с системой. Поэтому «хаотизированная среда» и разрывы являются условием и источником появления нового порядка обоснования ценностей в образовании, условием перехода от дискредитации сложившихся порядков к порождению новых ценностей.

В-третьих, важным является положение синергетики об особенностях взаимодействия процессов организации и самоорганизации при появлении новых порядков. Социальные изменения характеризуются взаимодействием уже существующих, сложившихся и возникающих норм, динамическим синтезом самоорганизации и организации. При этом признается, что в настоящее время для работ по социальной синергетике «характерна явная недооценка роли организации в эволюции общества и переоценка самоорганизации» [8, с. 34]. Тогда как необходима их «гармоническая пульсация», синергия «оптимального динамического их синтеза» [8, с. 36]. В разные периоды истории решающую роль

играет то организация, то самоорганизация. Но *качество эволюции* определяется синтезом самоорганизации и организации.

Обобщая высказанные положения синергетического подхода, можно отметить, что для понимания современного контекста взаимодействия вузов и инновационных школ важно охарактеризовать:

- *источники порождения и ситуации изменения, флуктуаций* (ситуаций смыслового напряжения, ценностного колебания, неустойчивости и неопределенности), возникновение мест хаоса и разрывов, т.е. снижения порядка и усиление концентрации «энергий среды»;

- *аттракторы и субъекты влияния* на образование, возникающие в процессе группообразования и кооперации людей, их объединения для инициативных совместных действий и осуществления изменений в образовании;

- *процессы и средства организации порядка* по обоснованию ценностей, осуществления выбора в ситуациях бифуркации («выбор пути», выбор возможностей в ситуациях принятия решений о развитии и переходе к новой упорядоченности);

- *структуры «обмена»* со средой, обмена «веществом», энергией, информацией, структуры, открытые для влияния внешних агентов, использующих механизмы самоорганизации, самонастраивания;

- *содержание порядка* обоснования ценностей, суть становящегося порядка, складывающихся форм, норм, структур как новой институции и нового режима вовлеченности людей в образование.

Если теперь в «синергетической парадигме» рассмотреть существующее взаимодействие вузов и школ, то необходимо отметить следующее. Это взаимодействие сегодня можно представить именно «учрежденчески». Несмотря на то, что вуз и школа – это *разные* ступени образования, но каждая из этих ступеней в системе представлена образовательными учреждениями, управление в которых осуществляют административные группы. Учреждение и выступает объектом управления административной группы. Но поскольку (как уже было отмечено выше) учреждение создается учредителем и принадлежит учредителю, то административная группа тоже назначается учредителем («принадлежит» ему), отвечает перед ним за результаты своей деятельности. Основная

функция административной группы в образовательном учреждении – организовывать выполнение (исполнение) задач (требований) учредителя. В силу чего возникает иерархизация и стратификация как полномочий внутри административной группы, так и в отношениях административной группы с персоналом в учреждении. Формализация и функционализация всех связей в учреждении являются важнейшим условием эффективности деятельности административной группы. Поэтому механизмами управления становятся распоряжения, приказы, стимулирование (поощрение и наказание) сотрудников за исполнение (надлежащее – ненадлежащее) ими предъявляемых требований. Можно сказать, что основная функция и смысл существования административной группы не допустить сбоев в функционировании учреждения, поддерживать сложившийся и диктуемый учредителем порядок обоснования ценностей в образовании.

Обобщая характеристики административной группы как субъекта управления учреждением, отметим следующие ее особенности. Такое управление образованием:

- будет *избегать* источников возникновения ситуаций и самих *ситуаций хаоса, неопределенности*. Такие ситуации вообще маловероятны в учреждении: ведь хаос, неопределенность возникают из-за сильного воздействия внешней среды или в связи с постановкой и решением стратегических задач. А управление учреждением как раз закрыто для внешних воздействий, имеет в основном оперативный характер. И в этом смысле административное управление само лишается и лишает образовательное учреждение источников саморазвития;

- не ориентировано на кооперацию людей для совместных действий, а значит, при нем не возникают *аттракторы* изменений. Конечно, в образовании, где действуют люди, группирование людей все равно имеет место, но носит естественный, стихийный, «неформальный» характер. А значит, в образовательном учреждении управление не рассматривает и не использует группирование как ресурс развития образования;

- лишено учредителем *реальной возможности* выбирать, *устанавливать* «порядок», принимать стратегические решения (ведь «правила игры» определяются учредителем), поэтому принятие решений происходит только по оперативным вопросам, а значит, не создаются ситуации ответственного выбора, «выбора пути» (ситуации бифуркации);

– минимизирует, а точнее, *исключает саму необходимость ценностного обоснования* образования и деятельности учреждения в силу его бессмысленности для административного управления. Место ценностного обоснования занимает апелляция к сложившимся традициям, нормам, формам организации образования, уже существующему порядку и законным требованиям учредителя.

Очевидно, что административные группы почти полностью и абсолютно зависят от учредителя (государство), полномочным представителем которого выступает ведомство (министерство), но абсолютно не зависят от «народа», от всех тех, кто «делает» образование на местах (педагоги), кто учится в школах (дети) и кто заинтересован в качестве обучения (родители). Поэтому группы административного управления не удерживают такую «предметность», как управление изменениями, инновациями в своем образовательном учреждении. Дистанцированность от инноваций – одна из самых принципиальных характеристик административного управления. В рамках такого управления и взаимодействие разных ступеней образования также строится по формально-иерархическому основанию. Поэтому традиционное отношение вуза к школе – это патернализм, экспансия образовательных целей на нижние ступени образования, диктат в содержании и формах образования.

Появление инновационных школ нарушает этот стереотип взаимодействия вузов и школ. Возникает *противоречие* между субъектами управления в системе образования и *разными порядками обоснования ценностей в образовании*. Развитие инноваций в образовании, обусловливаемое изменениями широкого общественного контекста, характеризуется появлением нового субъекта управления в образовании – *становлением творческих, инициативных групп, проектных групп, проектных команд*. Возникнув как альтернатива административно-бюрократическому управлению, проектные группы, по определению, стремились участвовать в управлении образованием «иначе», чем административные группы. Они и устроены не так, как административные группы. В отличие от последних, проектные группы, особенно команды, не назначаются, а *создаются* под «идею», под решение проблем развития образования. Эти проблемы обычно обозначаются и формулируются отдельным человеком, лидером, но выбираются

самими членами группы, людьми, входящими в состав команды. Поэтому члены команды связаны, прежде всего, «идейно», ценностно, психологически (пониманием важности решения проблемы, стремлением решить поставленную задачу). Отсюда квалификационными и квалифицирующими проектную команду характеристиками является инициативность, мобильность, разнообразие форм группового взаимодействия, коллективно распределенная деятельность.

Основная функция проектной команды – решение *проблем развития* и тем самым повышение эффективности и качества образования, а значит, и эффективности деятельности образовательного учреждения. Поэтому существенными характеристиками проектного, командного управления являются критичность, рефлексивность по отношению к существующей практике, деятельности людей и учреждения, к сложившимся формам управления в учреждении; преобразующий, «меняющий», а часто и революционный характер проектных действий в учреждении.

Если обсудить отмеченные нами особенности такого субъекта управления, как проектная команда в синергетической парадигме, то мы должны будем подчеркнуть, что появление в образовании в качестве субъекта управления проектных команд:

- создает в образовательном учреждении *ситуацию неопределенности*, напряжения, хаоса, возникающих вследствие постановки и решения задач по усовершенствованию деятельности учреждения и задач инновационного развития образования инициативной группой;

- означает, что кооперация людей для совместного действия становится *основным механизмом и условием управления*, при этом процессы группообразования становятся характерными не только для проектной команды, но и вовне, поскольку вынуждают всех самоопределяться по отношению к команде. Поэтому группообразование становится одним из важных ресурсов развития и управления в учреждении;

- характеризуется установлением и *обоснованием нового порядка* организации деятельности в учреждении, созданием для всех участников образовательного процесса ситуаций ценностного обоснования образования и выбора: выбор самой командой ее ответственной позиции, выбор членами и персоналом организации предлагаемых командой решений; выбор административной груп-

пой своей позиции в отношении предлагаемых проектов и самой команды. Так что с появлением проектной команды ситуации бифуркации и выбора становятся в учреждении «постоянными»;

- характеризуется *переходом* от процесса функционирования, стабилизации и удержания порядка в учреждении к процессу организации инновационной деятельности. А это означает необходимость сочетания и согласования разных порядков обоснования ценностей в образовании: один из них – это учреждение и отношения с учредителем, другой порядок состоит в выработке самими людьми общих целей деятельности, создании и осуществлении ими собственных проектов развития образования.

Все названные особенности проектных команд (групп) в качестве субъекта управления образованием позволяют сказать, что появление проектных команд означает *становление нового порядка обоснования ценностей в образовании*. Этим и объясняется противоречие, в которое вступают проектные команды с административными группами: речь идет именно о столкновении разных порядков обоснования ценностей. Разрешение противоречия возможно и осуществляется в практике несколькими путями:

- *локализация и маргинализация* деятельности проектной команды в учреждении (но внутренняя энергетика, обусловившая само появление команды, будет давить «изнутри», что грозит повышенной конфликтностью в учреждении, в том числе и для самой административной группы);

- *«выдавливание»* проектной команды сначала на периферию, а потом и за границы учреждения, что означает, по существу, перекрывание и уничтожение источника развития учреждения и образования в учреждении;

- *делегирование* проектной команде некоторых полномочий, функций управления учреждением, т.е. делегирование полномочий *влияния* на изменение норм и форм деятельности учреждения и тем самым легитимация нового порядка обоснования ценностей в образовании.

В этом последнем варианте речь идет о признании проектных разработок как имеющих значение и ценность, о влиянии этих разработок на создание и использование в учреждении инновационных образовательных услуг и программ, создании образовательной организации. *Создание образовательной организации* в отличие от учреждения означает, что для управления и персонала

в образовательном учреждении существенными становятся процессы *«производства»* и *создания образовательных продуктов, услуг* и само образование начинает рассматриваться как услуга населению. А это уже совсем другой порядок обоснования ценностей в образовании. Поэтому *переход образовательных учреждений в образовательные организации* (что и происходит в инновационных школах) обуславливает востребованность во взаимодействии школ с вузами. Взаимодействие становится необходимым для разработки и обоснования в образовании нового порядка ценностей. Для решения такого уровня задач взаимодействие оказывается фундаментальным условием. Что доказывается всей историей взаимодействия инновационных школ и вузов. Эта история показывает, во-первых, то, что наиболее «живучими» и плодотворными в инновационном образовании оказываются те проектные команды, в состав которых входят представители как школ, так и вузов; во-вторых, само «производство» инновационных образовательных продуктов (программы, технологии) и их реализация в школах оказываются невозможными без альянса ученых и педагогов; в-третьих, создание такой новой институции, как образовательная организация, вообще невозможно внутри одной ступени образования. Поэтому взаимодействие вузов и школ серьезно активизируется и *качественно меняется с появлением проектных команд в качестве субъектов управления образованием*. Но деятельность проектных команд постепенно приводит к постановке таких задач, которые не решаются в масштабах и границах отдельных учреждений и даже отдельных образовательных организаций. Что обуславливает необходимость становления *образовательных и профессиональных сообществ в образовании*.

На инновационные школы (в том числе и те, представители которых выступали нашими экспертами) можно смотреть не только как на *образовательные учреждения* (эти школы выполняют заказ учредителя), *образовательные организации* (эти школы создают новый продукт, образовательные программы и предоставляют инновационные образовательные услуги), но и как на *профессиональные, образовательные сообщества* (в каждой из инновационных школ складывается свой образовательный профиль, оформляются свои представления и концепция образования, ответственность за реализацию которых берет на себя про-

фессиональное сообщество). В инновационных школах постепенно происходит становление нового субъекта управления образованием и субъекта установления нового порядка обоснования ценностей: профессионального, образовательного сообщества. Основной и принципиальной характеристикой сообщества является смысловое и ценностное объединение людей, входящих в него (В.И. Слободчиков), объединение, создаваемое для осуществления инициативных и значимых действий и характеризующееся процессами самоорганизации (П. Сенге).

С.И. Гессен, обсуждая общественные, профессиональные союзы, подчеркивал их роль как «могучего средства самообразования», рассматривал их как «возможность взаимного обмена результатами и достижениями своего труда» [9, с. 227]. При этом С.И. Гессен считает, что, возникая как «боевые организации», цель которых – борьба за лучшие условия существования своих членов, они превращаются «в поприще чисто хозяйственной деятельности» [9, с. 228]. Речь идет о борьбе союзов за «собственность» и превращение ее в «чистое орудие производства, служащее исключительно хозяйственной цели повышения народного богатства». Именно под давлением профессиональных союзов «собственность из орудия насилия становится орудием чисто хозяйственных целей, и профессиональные союзы... проникаются... интересами соответствующего производства» [9, с. 229]. Для нас особенно важно подчеркнуть, что, возникнув на «почве защиты... интересов отдельных лиц», союзы превращаются «в коллективных лиц», в объединения «на почве общего дела, которому эти лица служат» [9, с. 229]. Эволюция союзов – это появление «своеобразной коллективной личности», появление «сверхличных целей», которые совпадают с образовательным интересом отдельной личности [9, с. 230]. Существенно, что такие союзы, по мнению С.И. Гессена, соединяют как «работников в области народного образования, так и практических политиков» [9, с. 230].

В контексте обсуждаемой нами темы взаимодействия вузов с инновационными образовательными школами рассуждения С.И. Гессена о профессиональных союзах позволяют понять и подчеркнуть несколько важных аспектов.

Прежде всего эти рассуждения объясняют потребность инновационных школ во взаимодействии с вузами: появление таких задач и направлений деятельности в инновационном образова-

нии, которые не решаются не только отдельными учреждениями, но даже и взаимодействием проектных команд из разных образовательных учреждений. Разными проектными командами в настоящее время сделаны инновационные разработки, программы, оформление и продвижение которых не под силу самим этим командам. Более того, в образовании сегодня уже формируются и складываются разные *инновационные образовательные профили* и такие программы школ, которые отличают эту школу от всех других (само название школ, которые представляют наши эксперты, говорит именно об их разных образовательных программах и образовательных профилях). Однако обоснование и продвижение этих профилей требует «выхода» за границы учреждений и взаимодействия с вузами и даже создания *профессионального союза*, задачей которого являлась бы поддержка образовательных инноваций, развитие нового порядка обоснования ценностей в образовании. Взаимодействие «ради инноваций» и влияния инновационного образования на массовое как раз и является задачей профессионального союза или профессионального сообщества. Для создания такого союза, объединения, *профессионального, образовательного сообщества* сегодня существуют реальные предпосылки и задачи. Реконструируя представления о профессиональных союзах С.И. Гессена, можно сказать, что такая институция должна характеризоваться тем, что ее представители:

- в качестве *общего дела* имеют поприще «хозяйственной деятельности», в нашем случае инновационной образовательной деятельности;

- борются за *собственность*, т.е. создают и приобретают «в собственность» инновационные разработки, технологии, образовательные программы, методики, обеспечивающие реализацию интересов «соответствующего производства», инновационного образования;

- объединяются, чтобы осуществить *обмен достижениями* и поэтому активно организуют самообразование, «рекрутирование» в свои ряды людей, близких «по духу», организуют обучение и повышение квалификации профессионалов в области инновационного образования;

- действуют как «коллективная личность», имеющая «сверхличные» цели на основе *процессов группообразования* и культуры организации совместных действий;

– являются представителями *разных областей, уровней образования, учреждений*, поскольку сама эта *разница* и обуславливает синергетический эффект развития образования за счет разнообразия ресурсов и их взаимной дополнителности.

Потребность во взаимодействии с вузами, выражаемая сегодня представителями инновационных школ, и есть выражение их стремления к *созданию в образовании нового порядка обоснования ценностей, такой институции, как профессиональное образовательное сообщество*, которое и сможет выступить субъектом управления образовательными инновациями.

Такой субъект управления может и будет использовать для развития образования стратегию синергизма [10]. И. Ансофф, характеризуя синергизм как стратегию управления, подчеркивает, что это стратегия добровольного объединения, взаимной поддержки, совместного владения ресурсами и сферами деятельности [11]. При этом достигаемые эффекты и результаты такого управления всегда больше простой суммы индивидуальных усилий [12]. Такое управление учитывает портфельные (корпоративные) стратегии отдельных организаций, но предметом управления является именно *взаимосвязь*, взаимодействие организаций, совместные усилия для создания «уникальных свойств» продукта или уникальных продуктов [10]. При этом само появление таких продуктов возможно только за счет определения общих сфер деятельности и «совместного использования ресурсов». Именно потребностью создания уникальных продуктов образования объясняется стремление к взаимодействию с вузами инновационных школ. В процессе своего развития эти школы, а точнее, проектные команды в этих школах, создают инновационные разработки. Но их использование и влияние на образование предполагает превращение инновационного потенциала разработок в ресурс развития системы образования. Необходимо оценить потенциал, превратить его в средство решения задач развития образования, создать и реализовать новые образовательные программы. Однако в существующей системе образования отсутствует субъект управления таким взаимодействием школ и вузов. А становление профессионального сообщества могло бы восполнить этот дефицит управления образованием. И формирование такого субъекта управления в настоящее время – это открытое пространство взаимодействия вузов и инновационных школ.

Литература

1. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
2. Теено Л. Организованная комплексность: конвенции координации и структура экономических образований // Экономическая социология. Новые подходы к институциональному и сетевому анализу / Под ред. В.В. Радаева. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 19–46.
3. Мильнер Б.З. Теория организации: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2003.
4. Большаков А.С., Михайлов В.И. Современный менеджмент: теория и практика. – СПб.: Питер, 2002. – 416 с.
5. Бранский В.П. Социальная синергетика как постмодернистская философия // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6.
6. Вагурич В.А. Синергетика эволюции современного общества. – М.: КомКнига, 2006. – 216 с.
7. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980.
8. Делокаров К.Х. Синергетика и познание социальных трансформаций // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях неустойчивости. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 18–39.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
10. Кемпбелл Э., Саммерс Лазз К. Стратегический синергизм. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 416 с.
11. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 2004. – 280 с.
12. Классика маркетинга / Сост. Б.М. Энис, К.Т. Кокс, М.П. Моква. – СПб.: Питер, 2001. – 214 с.

Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы

Контекст исследования. В 2003 г. в Томском государственном университете был открыт научно-образовательный Центр (НОЦ) «Институт инноваций в образовании». Предыстория открытия этого Центра такова.

В 2001 г. Томская область стала одним из участников Мега-проекта «Развитие образования в России» (Фонд Сороса, Институт «Открытое общество»). Мы, авторы этого исследования, являлись в то время членами региональной стратегической команды (РСК), которая разрабатывала и управляла реализацией регионального проекта. Цель его была сформулирована как разработка и реализация механизмов использования инновационного потенциала региона для развития системы образования и, прежде всего, для качественного изменения системы повышения квалификации. Неслучайность такой постановки цели объяснялась ситуацией, сложившейся к тому времени в системе повышения квалификации как в целом в России, так и в нашем регионе. Анализ показал, что существующая система повышения квалификации не обеспечивает решение проблем развития современного образования, не «работает» с запросами и профессиональными дефицитами педагогов и управленцев образовательных учреждений. Главное, эта система оказалась нечувствительной и невосприимчивой к инновациям в образовании и не была ориентирована на использование потенциала инновационных образовательных учреждений при организации ПК. Закрытый, ведомственный характер системы ПК обуславливает локализацию образовательных

инноваций, их слабое влияние на систему образования, что, в свою очередь, объясняет «нечувствительность» многих педагогов и образовательных учреждений к образовательным инновациям, трудности в решении проблем развития образования.

В процессе реализации регионального проекта, который назывался «Формирование механизмов развития Открытого образовательного пространства», нам удалось создать совершенно новый тип программ ПК. Их особенность состояла в том, что в разработке и реализации программ участвовали представители *разных инновационных площадок и учреждений* как общего образования, так и других уровней образования (школы, детские дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, вузы). При этом все и каждая из программ были направлены на повышение квалификации в области именно инновационного образования: «Первый шаг: вхождение в инновационную педагогическую деятельность», «Инновационные педагогические практики», «Педагогическая деятельность в инновационных практиках», «От проекта к культуре проектирования», «Управление изменениями в образовании», «Исследовательское сопровождение инновационных процессов в образовании».

Отбор участников регионального проекта и учреждений-разработчиков происходил на конкурсной основе. Среди победителей были 16 площадок: общеобразовательные учреждения, лицеи, гимназии и учреждения дополнительного образования г. Томска. Для разработчиков программ было организовано обучение, которое помогало им оформить свой инновационный опыт в программы повышения квалификации, разработать методическое обеспечение программ, подготовить преподавательский состав программ ПК. Структурой, отвечающей за координацию деятельности по разработке программ, стал Центр инновационного образования. В сущности Центр был организационной формой деятельности стратегической команды, реализующей региональный проект. В состав региональной команды входили Г.Н. Прокументова, профессор ТГУ, руководитель стратегической команды, Л.В. Веснина, начальник отдела образовательных программ и лицензирования Департамента по научно-технической политике, высшему и среднему профессиональному образованию Администрации Томской области, П.И. Горлов, первый заместитель начальника Управления образованием администрации Томской об-

ласти, А.О. Зоткин, доцент ТГУ, В.А. Кашпур, первый заместитель директора департамента образования мэрии г. Томска, Н.П. Лыжина, директор регионального Центра развития образования, И.Ю. Малкова, доцент ТГУ, Е.А. Суханова, зам. директора по научно-методической работе школы «Эврика-развитие». Центр инновационного образования был создан в структуре Регионального центра развития образования Томской области. В течение трех лет, в ходе реализации проекта Центр инновационного образования осуществил разработку и реализацию пяти программ дополнительного профессионального образования, проводил обучающие семинары и региональные образовательные события (в которых приняли участие более 3000 человек), начал разработку и реализацию программы исследования образовательных инноваций. Во всем этом участвовали представители *разных* образовательных учреждений, разных ступеней образования, что позволило *проявить потенциал инновационных образовательных учреждений*; использовать его в качестве *ресурса* для развития региональной системы образования и условия качественного изменения системы ПК. Можно сказать, что разработка и реализация сетевых программ ПК «прорвала блокаду» инновационных учреждений: они получили возможность участвовать в развитии региональной системы образования, усилить свое влияние на эту систему. С другой стороны, участие в региональном проекте помогало инновационным образовательным учреждениям оформлять свой уже накопленный опыт. Центр инновационного образования проводил для них проектные, обучающие, консультационные и экспертные семинары. Поэтому круг «инновационщиков» в Томске и Томской области за время реализации Мегaproекта сильно расширился: сформировались и усилились региональные связи; педагоги и управленцы разных школ, «не замеченные» ранее в инновационном движении, с большим интересом участвовали в наших программах, осваивали инновационные разработки и технологии. А в целом можно сказать, что в региональной системе ПК появились *разные программы и субъекты влияния на образование*, разрабатывались и использовались новые *механизмы* влияния инноваций на развитие образования, механизмы управления повышением квалификации (в том числе проявление профессиональных дефицитов, формирование заказа, проектирование индивидуальных программ ПК и т.д.). Но, может

быть, самое главное – то, что в рамках реализации регионального проекта силами представителей разных ступеней образования нам удалось создать *прецедент ресурсного управления* инновациями в образовании, т.е. проявить потенциал инноваций и превратить *отдельные и разные* инициативы в ресурс для решения задач развития образования в регионе.

Между тем в 2003 г. Мегапроект и региональный проект завершились...

Обсуждались разные варианты продолжения нашей деятельности, но в конечном итоге было принято предложение Г.В. Майера, ректора ТГУ, об открытии в университете на базе разработок, сделанных в региональном проекте, научно-образовательного центра. Так и появился НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ. Почти сразу стало понятно, что НОЦ не совсем «вписывается», не совсем «попадает» в сложившуюся организационную структуру классического университета. Причем было ясно и то, что точки напряжения возникают из-за институционального «несовпадения». Деятельность НОЦ «Институт инноваций в образовании» имеет инициативный, проектный характер, а в университете – стабильные структуры и формы организации. Однако для формулирования и определения природы напряжения и трудностей взаимодействия, а также повышения эффективности взаимодействия НОЦ и классического университета необходимо было изучить особенности деятельности НОЦ в ТГУ и сформулировать возникающие проблемы. В связи с чем нами и предпринято настоящее исследование.

Кейс. Деятельность НОЦ «Институт инноваций в образовании» в классическом университете

Участники взаимодействия

Томский государственный университет, основанный в 1878 г. указом Александра II как Императорский Сибирский университет, стал первым и долгое время был единственным высшим учебным заведением в азиатской части российского государства на территории от Урала до Тихого океана¹. Он внес существен-

¹ Все материалы, касающиеся характеристики ТГУ, взяты из кн.: Инновационная образовательная программа в классическом (исследовательском) университете как базовой институциональной структуре национальной инновационной системы. – Томск, 2006. – 168 с.

ный вклад в российскую науку и образование, обеспечил кадровое и научное сопровождение развития производительных сил Сибири. Заслуги ТГУ отмечены двумя орденами Трудового Красного знамени и орденом Октябрьской революции.

В 1998 г. Указом Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина ТГУ включен в Государственный свод особо ценных объектов культурного наследия РФ. В 2003 г. проведены торжества, посвященные 125-летию основания первого Сибирского университета.

Университетом подготовлено свыше 120 тысяч специалистов, из стен ТГУ вышло свыше 100 членов Российской академии наук (РАН) и Российской академии медицинских наук (РАМН), около 250 лауреатов государственных премий, здесь работали 2 будущих лауреата Нобелевской премии (Н.Н. Семенов и И.П. Павлов).

На базе ТГУ сегодня действуют 22 факультета, 5 филиалов (Новосибирск, Прокопьевск, Междуреченск, Юрга, Улан-Удэ), три Научно-исследовательских института (НИИ) – Сибирский физико-технический институт (основан в 1928 г.), НИИ прикладной математики и механики (основан в 1968 г.), НИИ биологии и биофизики (основан в 1968 г.), Сибирский ботанический сад (основан в 1880 г.), Научная библиотека (основана в 1880 г.) с книжным фондом около 4 млн экземпляров, Томский межрегиональный телепорт на основе спутниковой группировки «Ямал», Ассоциация научных и образовательных учреждений «Сибирский открытый университет» (свыше 30 вузов и НИИ Сибири, Дальнего Востока и Казахстана), несколько международных центров, целый ряд учебно-научных центров с институтами РАН.

Стратегические установки

Томский государственный университет как университет исследовательского типа видит свою миссию в сохранении и приумножении духовных ценностей человечества, в получении и распространении передовых знаний, технологий и информации, в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных и прикладных научных исследований, инновационных подходов в соответствии с запросами и потребностями национальной (региональной) экономики.

Главной стратегической целью ТГУ является вхождение в

группу исследовательских университетов – мировых лидеров университетского образования.

К стратегическим приоритетам ТГУ относится достойное представление высшей школы России в международном научно-образовательном пространстве, успешное развитие исторически сложившихся и признанных мировым сообществом научно-педагогических школ, участие в развитии реального сектора экономики на основе инновационной деятельности, включая обеспечение кадрового сопровождения высоких технологий.

Содержание образовательной программы ТГУ

В Томском государственном университете реализуется широкий спектр образовательных программ. В 2005 г. обучение велось по 89 программам высшего профессионального образования (по 75 специальностям и 12 направлениям). Среди них 20 программ (26%) естественно-научного и физико-математического профиля, 15 (20%) технического профиля, 21 (28%) социально-экономического профиля, 16 (21%) гуманитарного профиля. С 1990 г. в университете реализуется многоуровневая система образования, включающая подготовку магистров по 72 магистерским программам (см. сайт ТГУ).

По всем основным направлениям разработаны программы непрерывного образования, включающие аспирантскую подготовку, докторантуру и программы дополнительного образования. В университете в 2005 г. велось обучение аспирантов по 86 специальностям по 14 отраслям знаний, докторантура работала по 38 специальностям. В ТГУ работает 25 диссертационных советов, в том числе 19 докторских и 6 кандидатских.

В последние годы в университете разработано и реализуется 127 программ дополнительного образования, более 8 лет реализуется Президентская программа подготовки управленческих кадров для предприятий народного хозяйства, предлагаются 87 программ повышения квалификации преподавателей. Организацией обучения занимаются Высшая школа бизнеса, Институт дистанционного образования и центры дополнительного образования, созданные при факультетах университета.

Направленность образовательной программы ТГУ на инновационный сектор экономики и инновационную деятельность

«В стратегической перспективе ТГУ позиционирует себя как

университет исследовательского типа и ведущий инновационный центр науки и образования» [1, с. 6].

«К стратегическим приоритетам ТГУ относится... участие в развитии реального сектора экономики на основе инновационной деятельности, включая обеспечение кадрового сопровождения высоких технологий» [1, с. 6].

«... совершенствование образовательного процесса в ТГУ выражается... в применении инновационных технологий», «изменения образовательного процесса обеспечиваются в ТГУ... в т.ч. разработкой и реализацией специальных программ по освоению инновационных образовательных технологий; созданием специальных образовательных Центров, в задачи которых входит распространение современных образовательных технологий...»

Подготовка к инновационной деятельности определена в качестве приоритетного направления для ТГУ. В цитируемой нами образовательной программе отмечается, что ТГУ «занимает ключевое место в активизации инновационной деятельности в регионе, развитии региональной инновационной инфраструктуры Томской области и других регионов России».

НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ

Как уже было сказано выше, НОЦ открыт по инициативе ректора ТГУ Г.В. Майера, который был членом Координационного совета в региональном проекте. Сегодня штат Центра – это директор, заместитель директора, два менеджера. Вместе с тем в работе Центра участвуют педагоги и управленцы нескольких общеобразовательных учреждений, прежде всего, педагоги, управленцы Федеральных экспериментальных площадок Министерства науки и образования РФ (Школа «Эврика-развитие», Северская гимназия (школа № 77, г. Северска), Школа Совместной деятельности (школа № 49, г. Томска), Школа-сад Монтессори). В работе нашего Центра принимают участие также сотрудники разных факультетов ТГУ. Всего постоянно (хотя и не в штате) в Центре работает около 30 человек.

Стратегическим приоритетом для Центра является поддержка и развитие инновационного образования в регионе, создание инновационного потенциала для качественного улучшения образования.

Цель деятельности Центра: создание и реализация программ поддержки, сопровождения и развития образовательных инноваций.

Основные направления деятельности Центра:

- разработка и реализация инновационных образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования;

- реализация инновационных образовательных проектов;
- организация исследований инновационных процессов в образовании.

В пакете образовательных услуг НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ представлены:

- панорамные семинары по инновационному образованию и инновационному менеджменту (16–24 часа);

- учебные семинары по разным направлениям и технологиям инновационной деятельности и управлению инновациями (24–40 часов);

- программы повышения квалификации (от 72 часов) (прил. 4);
- программы профессиональной переподготовки (от 500 часов).

За три года деятельности Центра были разработаны и реализованы 2 программы профессиональной переподготовки, 11 программ краткосрочного повышения квалификации (ПК) в области менеджмента и инновационного образования. Заказчиками на программы повышения квалификации и переподготовки выступают органы управления образованием муниципалитетов и субъектов Федерации (15%), образовательные учреждения разных уровней – дошкольные образовательные учреждения, школы, центры дополнительного образования, учреждения начального профессионального образования, техникумы, высшие учебные заведения (40%), комитеты Администрации Томской области, в том числе Департамент развития предпринимательства и реального сектора экономики, Комитет по науке и инновационной политике Департамент социальной защиты населения Администрации Томской области, органы управления образованием г. Лангепаса Ханты-Мансийского автономного округа, г. Стрежевого, Совет директоров учреждений среднеспециального образования Алтайского края и др. 45% от общего числа наших заказчиков – это индивидуальные заказчики: преподаватели и администраторы образовательных учреждений, которые обратились в ТГУ для получения дополнительного образования.

Потребителями услуг по повышению квалификации и переподготовке являются не только преподаватели общеобразовательных учреждений, но и начального профессионального, средне-специального образования и высшего образования, управленческий состав образовательных учреждений, специалисты системы социальной реабилитации несовершеннолетних, системы поддержки предпринимательства Томской области, студенты 3–5-х курсов вузов г. Томска. И все-таки в настоящее время основной целевой группой (87%) являются именно специалисты системы общего образования.

Другие участники взаимодействия. Центр активно сотрудничает с инновационными образовательными учреждениями по разным направлениям. Во-первых, это разработка и реализация совместных программ ПК. Во-вторых, НОЦ «Институт инноваций в образовании» совместно с кафедрой управления образованием ФП ТГУ разработал и осуществляет программу исследования: «Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология, типология, топология образовательных инноваций» (научный руководитель Г.Н. Прокументова). В исследовательскую группу входят более 20 человек (представители образовательных учреждений разного уровня). В настоящее время выполнено уже 2 этапа исследовательской программы. По результатам исследования в 2003–2005 гг. изданы две коллективные монографии: «Изменения в образовательных учреждениях: опыт гуманитарного исследования методом кейс-стади» (2003); «Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций» (2005). В-третьих, это организация совместных образовательных событий: семинаров, конференций. Причем НОЦ «Институт инноваций в образовании» в последнее время стал организатором и тех мероприятий, которые исторически были связаны с отдельными учреждениями. Такими событийными формами нашего взаимодействия с разными образовательными учреждениями являются Школа педагога-исследователя (мероприятие СОШ № 49), которое переросло в Школу гуманитарного управления и исследования, Тьюторская конференция (мероприятие школы «Эврика-развитие»), Сибирская молодежная ассамблея (сетевое межрегиональное мероприятие) и т.д. В последнее время НОЦ осуществляет научно-образовательное сопровождение инновационных образователь-

ных проектов. Сопровождение заключается в проведении консультационных и экспертных семинаров, семинаров по разработке моделей мониторинга проектов, программ развития образовательных учреждений.

В последнее время круг партнеров и клиентов НОЦ быстро растет. Первоначально заказчиком наших услуг был небольшой круг постоянных клиентов, но, поучаствовав в краткосрочных формах ПК, люди переходили к формам долгосрочного сотрудничества. Затем учреждения стали обращаться за консультациями при разработке своих проектов, за экспертизой программ, за помощью для участия в грантах, конкурсах, социальной поддержкой. Список заказов возрастал, поэтому мы стали все шире привлекать наших партнеров, представителей школ, вузов. Развитие деятельности НОЦ привело к существенному увеличению задач, направлений работы, заказчиков на образовательные услуги и к необходимости установления постоянных деловых отношений не только с отдельными людьми (отдельными участниками разработки и реализации наших программ), но и с инновационными образовательными учреждениями.

Деятельность НОЦ по созданию образовательной сети

Как уже было отмечено выше, НОЦ активно сотрудничает с разными образовательными учреждениями. Но до недавнего времени речь скорее шла о сотрудничестве по прецеденту: решение совместно отдельных, локальных задач. Увеличение направлений деятельности, объемов, оказываемых услуг, поставило вопрос об оформлении долгосрочных отношений НОЦ со своими партнерами. Для чего в декабре 2005 г. нами были проведены сначала *проектный*, а потом *экспертный семинары* по выявлению инновационного ресурса и потенциала образовательных учреждений и разработке вместе с ним программы сотрудничества и проекта взаимодействия. Участниками семинара были представители общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, техникумы, частные образовательные организации (всего 11 учреждений). Экспертами и аналитиками выступили представители разных факультетов ТГУ, Комитета по высшему и среднему профессиональному образованию Администрации Томской области, Национального фонда подготовки кадров (Москва), Федеральных эксперментальных площадок Министерства образования и науки.

По ходу семинаров, был разработан *проект Положения о взаимодействии НОЦ ТГУ с площадками разных уровней образования*; выделены критерии конкурсного отбора таких площадок; разработаны механизмы реализации программы научно-образовательного сопровождения этих площадок специалистами НОЦ ТГУ (см. Приложение).

Конечно, в разработке механизмов сотрудничества с инновационными образовательными учреждениями мы опирались на уже сложившийся опыт взаимодействия с нашими постоянными партнерами: МОУ СОШ № 49, МОУ СОШ «Эврика-развитие», Северская гимназия. Эти площадки являются «узловыми точками» не только в разработке и реализации программ ПК, но и в программе исследования образовательных инноваций, в наших проектах и образовательных событиях. Но сейчас в нашем взаимодействии появились и другие образовательные учреждения. Поэтому было принято решение об определении и присвоении нашим партнерам разных статусов. Так, тем образовательным учреждениям, которые брали на себя, кроме разработки и реализации программ ПК и участия в исследовании, еще и разработку программы педагогической практики для студентов разных факультетов ТГУ (по инновационным направлениям деятельности образовательных учреждений), присваивался статус лабораторий инновационного образования ТГУ. Тем образовательным учреждениям, которые прошли конкурс *инновационных образовательных проектов* и готовы были участвовать в разработке и реализации программ ПК на материалах собственной инновационной деятельности, был присвоен *статус экспериментальных площадок ТГУ*. Всего таких площадок оказалось шесть: три учреждения дополнительного образования, школа-сад, частный детский центр и техникум. Иными словами, за исключением заявки одного из образовательных учреждений, все учреждения были включены и стали участниками взаимодействия.

В настоящее время школы, получившие статус лабораторий инновационного образования, участвуют вместе с нами в реализации ряда крупных образовательных проектов. Мы совместно с этими образовательными учреждениями сделали и реализуем новую программу ПК «Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ» и программу переподготовки «Управление социальными и образовательными инновациями». В

этих образовательных учреждениях разрабатываются и готовятся для апробации новые программы ПК по инновационным технологиям и программы организации педагогической практики для студентов университета. При активном участии педагогов и управленцев этих образовательных учреждений нам удалось расширить спектр консультационных и экспертных услуг по вопросам управления образовательными инновациями, разработки программ развития школ и стратегического развития, программ мониторинга. Участие представителей этих школ в исследовательской программе Центра позволяет существенно расширить исследовательскую базу и одновременно реализовать программы исследования инноваций в собственных учреждениях.

С образовательными учреждениями, получившими статус экспериментальных площадок, нам тоже удалось сделать и реализовать две новых программы ПК, в том числе программы «Инновации в учреждениях дополнительного образования» (Дом детского творчества «У Белого озера»); «Организация профилактической работы в образовательном учреждении» (Дом детства и юношества «Факел»). Этими учреждениями подготовлены и реализуются также разные модули в наших программах повышения квалификации и переподготовки.

Аналитический комментарий

Можно сказать, что взаимодействие НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ с разными инновационными образовательными учреждениями складывается успешно. По своему содержанию это взаимодействие оказывается очень эффективным для поддержки и развития инновационного образования в регионе.

Предоставление услуг меняется не только в сторону их увеличения, но и качества: все больше заказов в НОЦ на поддержку и сопровождение инновационных проектов и программ. Однако те, кто сотрудничает с НОЦ, знают, что Центр не берется «писать» концепции и проекты, но он организует разработку, экспертизу, консультирование программ и проектов. В складывающемся в настоящее время взаимодействии у каждого участника свои «выгоды», но всем взаимодействие оказывается необходимо для усиления инновационного потенциала. Вроде бы мы объединились для создания общих программ, проектов, проведения исследований. Но эти «надличные» (или сверхличные) цели одновременно важны для каждого из участников взаимодействия. Существенным для обсуждаемого прецеден-

та организации взаимодействия НОЦ ТГУ с образовательными учреждениями является то, что участниками взаимодействия стали учреждения с разным инновационным потенциалом, разной инновационной историей. Но поскольку в разработке проекта взаимодействия, программы экспертизы по определению инновационного потенциала приняли участие сами претенденты на взаимодействие, то оно было организовано так, что его участниками стали учреждения с существенно разным потенциалом, но общей целью (создание новых программ и технологий). А вот задачи и «участки» работы каждый определял и выбирал сам. Так возникла и оформилась образовательная сеть, сеть инновационного образовательного сообщества, в которой НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ стал посредником и управляющей структурой.

Аналитическое обобщение: актуальность темы и обоснование проблемы исследования

При создании образовательной сети и оформлении НОЦ ТГУ «официальных» отношений с инновационными образовательными учреждениями возникли довольно существенные трудности. По уставу университет не имеет права создавать и присваивать статус своих лабораторий или экспериментальных площадок учреждениям другой ступени образования, общего образования. Договоры о сотрудничестве между учреждениями разных уровней образования, конечно, возможны. Однако такие договоры в сущности никого и ни к чему не обязывают. Необходимо было «узаконить» такие формы взаимодействия, которые бы не только закрепляли сложившееся содержание совместной деятельности как университета, так и образовательных учреждений, но и позволили бы развивать это содержание, обеспечивали бы новые права, обязанности участников взаимодействия в отношении совместных разработок и совместного использования, владения новыми программами. Но законных оснований для установления новых форм взаимодействия классического университета с инновационными образовательными учреждениями нет.

Конечно, Научно-методический совет ТГУ «по-человечески» подошел к решению проблемы: были утверждены итоги проведенного нами конкурса инновационных образовательных учреждений и присвоены статусы «лаборатории» или «экспериментальной площадки» ТГУ. В НОЦ ТГУ были разработаны программы сотрудничества, заключены соответствующие договоры.

Но вопросы о нормах, формах взаимодействия образовательной сети инновационных учреждений с ТГУ остаются.

Реконструируя наш опыт сетевого взаимодействия и в процессе выполнения Мегапроекта и при организации деятельности НОЦ ТГУ, можно попытаться определить, чем обусловлена необходимость таких форм взаимодействия и какие проблемы возникают в связи с его развитием. Сетевое взаимодействие уже в региональном проекте рассматривалось как фактор преодоления «локализации образовательных инноваций», а значит, и фактор усиления «влияния на систему образования» самих субъектов образовательных инноваций. Это усиление влияния инноваций является основной причиной, побуждающей инновационные образовательные учреждения к сетевому взаимодействию. При этом существенно, что в сетевое взаимодействие могут вступать те, кто *позиционирует* себя как субъекта изменения образования. Именно *позиция субъекта изменения и влияния на образование* есть тот потенциал, который проявляется и нуждается в сетевом взаимодействии. Сетевое взаимодействие «делается», и к нему устремляются те, кто имеет инновационные разработки, а точнее, кто имеет некоторый успешный опыт и историю личного участия в изменении образования и поэтому стремится к расширению успешного опыта и усилению своего влияния на систему образования. Отсюда образовательную сеть, сетевое взаимодействие можно представить как форму организации реальных участников инновационного развития и *субъектов* влияния на образование, форму соорганизации *инициативных групп и команд* в образовании. Материал нашего кейса дает представление о том, что участниками сетевого взаимодействия становятся разные образовательные учреждения, но его реальными субъектами, «разработчиками и участниками каждой из сетевых программ» стали *представители* школ, вузов, центров дополнительного образования, дошкольных образовательных учреждений. Это уточнение важно для понимания особенностей сети как формы взаимодействия реальных *субъектов* образовательных инициатив и изменений образования. Его участниками становятся те, кто позиционирует и ведет себя как субъект влияния и изменения образования. Следовательно, сетевую форму надо рассматривать как «неучрежденческую» форму организации образования.

Материалы кейса также дают представление о том, что существенной причиной появления образовательной сети является стремление создавать и производить новые образовательные продукты (программы, технологии) и услуги. Сетевое взаимодействие, как следует из материалов кейса, является для всех его участников и образования в целом созидательным и «производительным». Участников взаимодействия, субъектов сети (как видно из анализа регионального проекта и материалов кейса по НОЦ «Институт инноваций в образовании») связывают, в первую очередь, «производственные» отношения: в процессе выполнения регионального проекта «удалось создать сетевые программы ПК», организовать обучение, которое «помогало оформить свой инновационный опыт», «разработать методическое обеспечение программ», «подготовить преподавательский состав», началась разработка и реализация программ исследования образовательных инноваций. Создание образовательной сети НОЦ ТГУ тоже преследует «производственные» задачи. Следовательно, и организационные структуры и управление сетью требует механизмов регулирования «производственных» отношений, регулирования деятельности субъектов, *создающих* образовательные продукты, услуги, участвующих в создании интеллектуального капитала и его совместном владении. И здесь источник проблем взаимодействия сети с классическим университетом. Ведь структура образовательного учреждения и регулирование деятельности образовательных учреждений выстроены совсем на других основаниях: регулирование процессов передачи, усвоения, потребления знания. Иными словами, сетевое взаимодействие позволяет не просто *проявить* субъектов реальных изменений образования, их инновационный потенциал, но и *использовать* последний в качестве ресурса влияния на систему образования и для создания такого ресурса влияния на образование. Отсюда и проблемы, возникающие во взаимодействии образовательной сети с образовательными учреждениями, в том числе с классическим университетом. Эта проблема в процессе оформления НОЦ «Институт инноваций в образовании» как образовательной сети становилась все более очевидной. Уже тогда, когда в 2003 году Мегапроект и региональный проект завершились, вопрос о том, с кем и как продолжать взаимодействие, стал одним из самых острых. Seriously рассматривалась возможность создания *отдела* Региональ-

ного центра развития образования (РЦРО), т.е. встраивания сложившейся сети в структуру, подведомственную Департаменту общего образования. Однако накопленный к этому времени опыт сетевого взаимодействия с инновационными образовательными учреждениями, опыт управления сетевым взаимодействием свидетельствовал о неэффективности для развития этого взаимодействия механизмов управления в ведомственных структурах. Уже тогда было ясно, что управление и сама «жизнь» сетевого взаимодействия предполагают особые формы сотрудничества, организации как внутри сети, так и с уже сложившимися структурами образования. Было ясно, что задачи, содержание работы ведомственных учреждений затрудняют их взаимодействие с инновационными образовательными учреждениями и тем более с сетевыми формами организации. Поэтому стратегическая команда регионального проекта организовала обсуждение разных вариантов дальнейшего существования сложившегося сетевого взаимодействия. Безусловно, наиболее привлекательным тогда казался всем вариант создания общественной организации – Ассоциации развития инновационного образования. Поскольку это позволило бы объединить все уровни образования и, соответственно, все типы ресурсов для решения актуальных проблем инновационного образования. Однако мы понимали и опасались, что статус общественной организации не позволит Центру и сети оказывать реальное влияние на изменения в региональной системе образования, принимать участие в реализации государственных программ по модернизации системы образования. Поэтому постепенно мы пришли к тому, что надо создавать Центр под покровительством Томского государственного университета, мощного, авторитетного государственного вуза. Тем более что именно Г.В. Майер, ректор ТГУ, и предложил нам такой вариант. Это предложение было принято с радостью и надеждами. Во-первых, потому, что большинство членов региональной стратегической команды и многие разработчики сетевых программ были сотрудниками ТГУ. Во-вторых, нами уже сильно ощущалась необходимость реализации не только проектных разработок, но и исследований образовательных инноваций, поэтому требовался исследовательский ресурс университета. В-третьих, для легитимации и институционализации инновационных разработок нужны были авторитет и независимость университета, его принципиально пози-

тивное отношение к поиску, инновациям, развитию. Поэтому ТГУ представлялся идеальным партнером сетевого взаимодействия, и в 2003 году появился научно-образовательный центр (НОЦ) «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

Однако теперь, в 2006 году уже в ТГУ мы вновь переживали проблему взаимодействия образовательной сети с образовательным учреждением, с ТГУ. «По-человечески» в университете взаимодействие с инновационными учреждениями поддерживается абсолютно и безоговорочно. Поэтому вся деятельность НОЦ ТГУ от момента создания и до настоящего времени получает одобрение и поддержку. Вопрос в том, что организационная структура университета как образовательного учреждения, нормы и механизмы управления учреждением приходят в противоречие с управлением образовательной сетью.

Анализируя попытку создания образовательной сети в структуре РЦРО и в структуре ТГУ, мы видим, что основной проблемой является различие целевых установок и задач учреждения и сети. Если учреждение ставит задачи обеспечения непрерывного функционирования базового процесса и выполнения требований учредителя, то для образовательной сети цель деятельности – создание инновационных (инициативных) разработок и поэтому содержание деятельности имеет проектный характер. Основной трудностью для нас было и является в настоящее время встраивание проектных разработок НОЦ «Институт инноваций в образовании» в деятельность ТГУ. Так реализованные нами проекты «Разработка и реализация программы подготовки менеджеров инновационных проектов «Управление инновационными проектами» (2003–2005 годы, по заказу бизнес-сектора, Администрации Томской области), «Подготовка молодежных бизнес-команд для сельских бизнес-инкубаторов» (2006–2007 годы по заказу Департамента развития реального сектора экономики и предпринимательства) были хотя и одобрены в ТГУ, но не востребованы как ресурс для развития образовательной практики университета.

Различие в базовом процессе (функционирование – создание продукта) обуславливает различие структурной организации образовательного учреждения и образовательной сети.

Функционально-иерархические типы структурных связей, являющиеся оптимальными для учреждений, не могут обеспечить гибкость, мобильность внутренних и внешних отношений, необ-

ходимых для развития образовательной сети. Возникают неизбежные противоречия в и принципах планирования деятельности. Для ТГУ как для образовательного учреждения важны годовые стабильные графики выполнения работ. Каждый год мы утверждаем финансовые и организационные планы деятельности. Утверждение требует множества согласований с централизованной бухгалтерией, юридическим, планово-финансовым отделами и др. А в деятельности нашей сети планы, графики и условия их выполнения постоянно меняются. Поэтому нам приходится вести двойной документооборот: по деятельности в связи с утвержденными в начале года положениями. Переутверждать и даже корректировать меняющиеся планы теоретически, конечно, возможно, но в реальности приходится вести «двойную бухгалтерию» как планов, так и отчетов.

Для целостности и непрерывности базового процесса учреждению важно закреплять трудовые отношения, фиксировать постоянный функционал работников. В образовательной сети не только постоянно происходят кадровые, функциональные преобразования, но может измениться и сам субъект взаимодействия, произойти смена организаций-партнеров. Механизмы координации в образовательной сети должны предусматривать согласование с разными субъектами выполнения задач, вовлечение их в планирование, оценку деятельности. Что является совершенно излишним для учреждения, которое не только не ставит подобных задач, но и не имеет специальных позиций и структур для такой работы. В нашей практике, преодоление этой сложности происходит за счет выделения специальной структуры в НОЦ «Институт инноваций в образовании» – отдела образовательного маркетинга, который занимается координацией, а также введением должности «дополнительного» бухгалтера, который ведет базу данных временных исполнителей, оформляет разовые договоры на выполнение работ, т.е. выполняет те виды работ, которые не берет на себя централизованная бухгалтерия.

К тому же организационная культура учреждения, как РЦРО, так и ТГУ, имеет сложившиеся нормы взаимоотношений, оценки деятельности, реакции на внутренние и внешние проблемы. Причем совершенно закономерно, что организационная культура учреждения тяготеет к иерархическому типу и предполагает жесткие, стабильные схемы организации «жизни» персонала в учреж-

дении. Для образовательной сети организационная культура является, во-первых, становящейся, а, во-вторых, культура сети связана с ценностно-идеологическими основаниями деятельности, что делает ее ориентированной на адхократический тип. Возвращаясь к различию в целевых установках и задачах, можно подчеркнуть, что задачами деятельности образовательной сети являются создание и производство инновационных продуктов, апробация этих продуктов в разных условиях. Для сети нормальным является частая смена продуктов (так, за три года существования сети НОЦ «Институт инноваций в образовании» пакет программ и услуг обновился на 70 %). Для базового процесса в ТГУ – организации стабильного качественного учебного процесса – это не приемлемо, так как нарушаются финансовые, организационные механизмы его обеспечения. Ориентация сети на разработки актуализирует еще одну проблему – интеллектуальной собственности. Любые разработки, выполненные сотрудниками учреждения, формально являются собственностью учреждения, а как быть с теми, которые сделаны участниками образовательной сети при сетеобразующем учреждении? На это вопрос мы пока не нашли ответа.

Таким образом, в ТГУ мы столкнулись практически с тем же набором организационных, структурных, «культурных» трудностей, что и в РЦРО. Это позволяет нам говорить не о противоречии деятельности конкретных учреждений идеологии механизмам развития образовательной сети, а об объективных противоречиях между учрежденческим и сетевым принципом организации деятельности в образовании.

Преодоление обозначенных трудностей и проблем предполагает разработку концептуальных оснований для повышения эффективности управления взаимодействием классического университета и сети инновационных образовательных учреждений.

Концептуальные основания управления взаимодействием классического университета с образовательной сетью

Тема сетевого взаимодействия в образовании и сети как новой формы организации образования появилась в контексте более широкой темы – инновационного образования и управления инновациями. При этом первоначально фокус анализа управления инновациями удерживал, прежде всего, вопросы преодоления

административно-бюрократического контекста образования и механизмов управления, а также переход к общественно-государственным формам управления и повышение влияния общества на образование. Главная задача управления при таком переходе: обеспечить вовлеченность в обсуждение и принятие управленческих решений разных субъектов влияния на образование, использование рыночных механизмов управления. Вместе с тем с развитием сетевых форм организации и сетевого взаимодействия в практике образования становится ясно, что управление сталкивается с гораздо более масштабными задачами: *сменой самого субъекта, объекта и предмета управления* образованием: переходом от управления учреждением к управлению образовательными сетями и их взаимодействием с образовательными учреждениями, переходом от административного управления образованием к ресурсному (гуманитарному) управлению. Причем вопросы работы с ресурсом, создания ресурсов становятся важнейшими для понимания сетевого взаимодействия.

Неслучайно, сетевое взаимодействие стали обсуждать в связи с внедрением профильного обучения. Модели обеспечения условий для профилизации образования и реализации индивидуальных учебных планов в условиях ограниченных ресурсов сельских, отдаленных, малокомплектных школ предполагали объединение ресурсов разных учреждений. Но осуществление практики сетевого взаимодействия и реализация моделей взаимодействия столкнулись с отсутствием механизмов управления. При том, что все субъекты управления понимали необходимость соорганизации ресурсов, затруднения возникали уже на этапе распределения и закрепления прав и ответственности сторон, юридического оформления совместного использования финансовых средств, материально-технической базы, планирования и организации совместной деятельности. И это понятно, ведь все организационно-управленческие схемы деятельности в образовании построены на основе учрежденческого принципа, поэтому приходят в противоречие с механизмами сетевого взаимодействия. Следовательно, необходимо установить, в чем принципиальная особенность сети как особой формы организации образования для того, чтобы понять, как должно строиться управление сетевым взаимодействием.

Прежде всего отметим, что в качестве прецедентов сетевого взаимодействия сегодня рассматривается широкий спектр явлений:

- «рабфаки, готовившие молодых людей для систем подготовки кадров» [2, с. 8];
- «дистантные курсы подготовки к поступлению в систему профессионального образования» [2, с. 8];
- Интернет, в котором «важен тип человеческих отношений» [2, с. 22];
- деятельность образовательного учреждения, школы (Ново-варшавская школа Омской области) [2, с. 24];
- сеть Федеральных экспериментальных площадок [2, с. 24];
- образовательный консорциум (межшкольная сетевая образовательная программа, г. Ижевск) [2, с. 56];
- межшкольный информационный ресурсный Центр лицея п. Васильково Гурьевского района Калининградской области [2, с. 123];
- Открытый университетский лицей на базе Петрозаводского государственного университета [2, с. 126];
- Балуинский образовательный консорциум Удмурдской республики [2, с. 130].

Разнообразие прецедентов позволяет указать несколько общих характеристик сетевого взаимодействия. Сеть характеризуется как встреча «разных и не похожих друг на друга участников сетевого взаимодействия; как источник и условие появления в образовании культурных артефактов». *Сеть* обсуждается как особый механизм кооперации социальных групп, как новая институция и форма организации образования, как временная конфигурация и особый способ коммуникации [2]. Сеть – это возможность «сделать вклад в разрешение определенной социокультурной проблематики; «возможность обмена вкладами, распространение идей» [2, с. 21]. Через обобщение разнообразных прецедентов удастся также раскрыть *причины появления* в образовании сетевого взаимодействия. Необходимость развития и проектирования сетевых организаций в образовании обосновывается:

- нехваткой ресурсов для повышения эффективности образовательной практики как одна «из основных причин появления сетей в образовании» (в частности, эта «нехватка» наиболее сильно ощущается территориально, в сельской местности и при решении задач развития, структурной модернизации образования, например при введении профильного обучения);
- «теснотой» организационных и содержательных рамок

сложившейся системы управления школой, которая не дает возможности реализовать высокие профессиональные амбиции и интеллектуальный потенциал школьных коллективов;

- усилением конкуренции между учреждениями и созданием конкурентной среды, рынка образовательных услуг, представлением возможности выбора образовательных программ, учреждений;

- активизацией процессов «складывания» педагогического сообщества, когда не конкуренция, а открытость, толерантность «по отношению к управленческим новациям» характеризуют и определяют систему образования [2, с. 8–9].

Потому и функции сетевых организаций в образовании представляются как функции:

- кооперации активных субъектов образования;
- легитимации этих субъектов и социальных групп влияния на образование;
- передачи полномочий управления конкретным образовательным учреждениям и субъектам влияния;
- расширение сферы и углубление степени влияния инициатив и инноваций на образование;
- изменение социального статуса субъектов инноваций в образовании [2, с. 75].

При этом сетевая форма организации взаимодействия между образовательными учреждениями обсуждается как возможность и реальный способ соорганизации «множества индивидуальных учебных планов», как возможность и средство решения актуальных проблем образования, в том числе профильного обучения, индивидуализации образовательной деятельности, реализации компетентностного подхода в образовании. В целом на сетевое взаимодействие возлагаются надежды как на средство *принципиального изменения образования* и прежде всего гуманизации образования: сетевое взаимодействие предполагается использовать для предоставления возможностей образовательного выбора, проектирования и реализации индивидуальной траектории образования. Поэтому сетевое взаимодействие – это отношение к учащемуся «не только как объекту приложения педагогических усилий, но и... как субъекту образовательного процесса» [2, с. 12].

Между тем сетевое взаимодействие в образовании сегодня не

случайно рассматривается в основном как *возможность*. Ведь само разнообразие прецедентов сетевого взаимодействия свидетельствует именно о больших возможностях такой формы организации, о том, что *возможность* такого взаимодействия сегодня уже реализуется только «по прецеденту» и что *потенциал* сетевого взаимодействия в образовании огромный. Но вместе с тем разнообразие прецедентов указывает на экзemplифицированность образовательного потенциала сетевого взаимодействия: обусловленность прецедентов инициативами *отдельных* лиц и субъектов, зависимость прецедентов от *конкретных условий* реализации инициативы и от образовательной истории субъектов инициативы, *локальный* и *ситуативный* характер возникающих прецедентов и сетевых форм организации образования. А это, в свою очередь, указывает на проблему управления сетевым взаимодействием: неиспользование его в *качестве ресурса модернизации* современного образования. Можно сказать, что к настоящему времени уже *проявлены возможности и потенциал* сетевого взаимодействия, сетевых форм организаций образования, однако остается проблематичным превращение этих возможностей в *ресурс развития образования*, в *средство* эффективной модернизации образования.

Прецедентный характер и разнообразие прецедентов сетевого взаимодействия не позволяют даже сформулировать более или менее однозначное представление о содержании понятия «сеть». Причем к настоящему времени становится очевидным «глубокое смысловое несовпадение значения слова «сеть», используемого в традиционной отечественной образовательной терминологии, и того же слова, употребляемого в современных теориях управления» [2, с. 16]. В образовании сеть – это прежде всего характеристика территориальных связей образовательных учреждений: «территориальная сеть образовательных учреждений», сеть «школ-клонов» не имеет ничего общего с сетевым взаимодействием, поскольку такое взаимодействие может осуществляться только «реальным субъектом управления» [2, с. 16]. В образовании «сеть» понимается как «совокупность институций, выполняющих определенную функцию. В таких сетях узлами являются материальные единицы – учреждения» [2, с. 21]. Сеть используется как географический термин и указывает прежде всего на территориальную и ведомственную близость. Представление об

Интернете как особом типе сетевого взаимодействия позволяет подчеркнуть важность сети как средства установления человеческих отношений, осмыслить сеть как особую форму человеческой коммуникации [2, с. 22]. В целом разнообразие прецедентов и представлений о сетевом взаимодействии позволяет обосновать суть и содержание его образовательного потенциала, а следовательно, рассмотреть сетевые формы организации образования в качестве существенного ресурса управления изменениями образования. Поэтому нами предпринимается попытка конкретизации представлений об образовательном содержании, потенциале сетевого взаимодействия, представлений об управлении сетевым взаимодействием на нашем исследовательском материале.

В связи с обсуждением обозначенных вопросов отметим прежде всего, что появление инноваций, инновационное движение в России сразу обнаружило свою «сетевую» природу. В этом движении участвовали представители разных уровней образования и не только представители образования. Участниками этого движения становились люди, заинтересованные в изменении практики образования и стремящиеся оказывать влияние на эти изменения. Причем именно образовательные учреждения и организация образования в учреждениях становились предметом критики и областью изменения образования. Можно сказать, что сетевое взаимодействие по «рождению» и по определению связано с инновациями и оппозицией образовательному учреждению как особой форме организации практики образования [3; 4].

Постепенно появились проекты, в которых задачи развития образования касались не только отдельных учреждений, а целых областей системы образования, например уже упоминаемый в нашем исследовании Мегапроект, в результате реализации которого возникли существенные изменения в системе повышения квалификации работников образования. Причем, как уже было показано, реальным субъектом выполнения такого проекта становится сеть инновационных площадок: сеть создается под выполнение задач такого масштаба и работает в рамках реализации таких задач.

Сетевое взаимодействие активизировалось и вышло на новый уровень, как уже было сказано, с введением профильного обучения. Создание профилей обостряет дефицит средств и ресурсов отдельных образовательных учреждений. При этом речь вовсе не

идет только об объединении и сложении ресурсов разных учреждений. Речь идет о сети как объединении для *создания новых ресурсов*, новых образовательных продуктов. Для нас в этом смысле чрезвычайно показателен прецедент создания сетевого взаимодействия в г. Лангепасе (НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ выступал в качестве консультанта проекта предпрофильного и профильного обучения в этом городе). При введении профильного обучения в этом городе стало ясно, что существующая и для школ большого города проблема обеспечения качества обучения по разным профилям является проблемой, практически не решаемой в отдельных школах маленького города. Поэтому и появляется идея «складывания», объединения ресурсов разных образовательных учреждений для предпрофильной подготовки и профильного обучения в г. Лангепасе. Что и было сделано. Однако сетевое взаимодействие привело и к разработке новых учебных курсов, программ, созданию специальной, новой схемы организационно-управленческого взаимодействия по реализации сетевых программ. Этот прецедент, так же, как и ряд других, показывает, что *источником* возникновения сети является даже не нехватка ресурса, но стремление и установка сделать «новый продукт», осуществить тем самым качественное улучшение образования. Иными словами, в *основании сетевого взаимодействия* – стремление людей участвовать, влиять на образование: сеть представляется формой повышения и усиления влияния на образование его непосредственных и прямых участников, субъектов, формой выражения личного участия и присутствия людей в образовании. Поэтому сеть – всегда проявление образовательной инициативы и ее превращение в цели и задачи деятельности инициативной группы людей. Сеть означает не просто постановку «надличностных» целей группой людей, но и выработку ими самими ценностных оснований их инициативы при постановке (выработке) целей деятельности. Существенно, что появление сети обуславливается не только способом постановки целей (инициатива), но и их масштабом: цели, не решаемые ни одним из участников взаимодействия отдельно. Поэтому для характеристики сети важно представление о ней как о форме взаимодействия возникающей при постановке и решении инициативных целей образования, масштаб которых превышает рамки не только отдельных учреждений, но и схемы их функционирования. Причем

благодаря общей инициативе, «надличностным» целям, каждый из участников взаимодействия получает возможность влиять на образование, усилить собственную *позицию влияния, степень личного участия* в образовании. Поэтому каждый «выигрывает» только за счет взаимодействия и создания сети.

Основным, базовым процессом сетевого взаимодействия становится процесс *производства* новых продуктов – это образовательные технологии, программы и даже образовательные структуры и организации. Ведь сеть – это новая структура и форма организации образования. Принципиально новым для сетевого взаимодействия как формы организации практики образования является именно *организация производства и образования нового знания*. Образовательное учреждение устроено для «передачи» и усвоения знаний. Образовательная организация уже характеризуется производством образовательных услуг. В образовательной организации создаются и новые программы. Но объединение людей, групп в сетевое взаимодействие диктуется прежде всего необходимостью производства, создания нового продукта, важнейшим из которых является создание самих *образовательных структур и образовательной сети как новой институции* в образовании. Образовательная сеть – это не только новые программы, услуги, но и новая образовательная институция, особенностью которой является инициативное объединение людей для организации производства такого продукта, как знания и структур по производству знания. Вот эта особенность сетевого взаимодействия как *производства* означает, что оно характеризуется в отличие от учреждений созданием *интеллектуальной собственности*, интеллектуального капитала, актуализацией вопросов владения такого рода собственностью.

Поэтому управление сетевым взаимодействием является управлением именно производства знания и направлено на создание условий для развития производства, создание и капитализацию интеллектуальной собственности. Отсюда основные механизмы управления сетевым взаимодействием – создание человеческого ресурса, управление процессами группообразования и становления организационной культуры образовательного сообщества. Безусловно, что и для образовательного учреждения и тем более образовательной организации организационная культура очень важна. Однако для эффективного сетевого взаимодей-

ствия создание целей, норм, ценностей взаимодействия *его участниками* – это основной механизм управления взаимодействием. Добровольный, инициативный характер объединения в сети означает, что в этом объединении действуют механизмы самосозидания, создания формы организации самими ее участниками путем вовлеченности всех субъектов в выработку ценностных оснований объединения (самообоснование сообщества), выработку целей, норм, форм соорганизации. Собственно, поэтому сообщество представляется как самообучающаяся организация (П. Сенге). Такой акцент в характеристике сетевого взаимодействия позволяет подчеркнуть, что, в отличие от любых других форм организации, сообщество *создает себя само*, для чего управление в зоне своего внимания и влияния удерживает именно процессы производства знания, группообразования, организационной культуры, вопросы обучения и *самообразования*. При этом субъектом образования представляется вся организация, сообщество, и обучение теряет самоценный характер, оно сопровождает процесс создания новых продуктов [5] и становления нового субъекта влияния в образовании, субъекта образования, т.е. образовательной сети, сообщества. Организационная структура сетевого взаимодействия может быть охарактеризована как *гетерархия*. Гетерархия представляется как «новый способ» организаций, не похожий ни на рыночный, ни на иерархический, поскольку в ее основании лежат не отношения зависимости, а отношения взаимозависимости [6, с. 55]. Особенностью такой структуры является вовлеченность и участие «практически каждого подразделения», всего персонала организации «в инновациях», вовлеченность каждого в решение вопросов развития организации [6, с. 56].

Необходимость появления гетерархии как такого нового способа организации людей на производстве объясняется сокращением жизненного цикла продукта и необходимостью в короткие сроки быстро осваивать новые рынки. Что и обуславливает отказ от *последовательной* организации видов деятельности по производству продукта (сначала проектирование, потом – апробация и запуск в производство), а также отказ от *функционального закрепления* видов деятельности за отдельными подразделениями (отдел маркетинга, закупки, снабжения) и переход к стратегии *объединения* (например, проектирования и производства, когда производственный процесс начинается еще до завершения проекта) [6, с. 56].

Существенными характеристиками гетерархии как организационной структуры являются:

- *множественность* мировоззренческих позиций и ценностных систем, которую демонстрируют разные субъекты и (что еще важнее) которая позволяет оценивать все происходящее в организации с разных позиций и использовать для обоснования, выбора направлений *развития несколько стандартов* и стратегий [6, с. 59];

- *принадлежность* сетевых связей «не какой-то отдельно взятой фирме, а... дискретным деловым группировкам», что объясняет их существование «поверх организационных границ» [6, с. 63];

- *создание портфеля сети*, представляющего собой не просто «сумму частей», т.е. «простое сложение индивидуальных портфелей», но «*собственность*», которая «обладает становящимися свойствами» и появляется только «в результате взаимодействия собственнических стратегий» разных организаций [6, с. 71];

- использование в качестве основной *рекомбинантной стратегии*, означающей сочетание ресурсов всех видов, в том числе собственности предприятий как государственных агентов, ресурсов инвесторов, рыночного капитала, что и позволяет создавать новое поле взаимодействия, в котором распределены не только ресурсы, собственность, но и риски, ответственность [6, с. 72–75] или стратегии синергизма, где получение прибыли (добавочная стоимость) обеспечивается за счет «сложения» ресурсов [7].

Для управления гетерархическими структурами существенным является феномен «распределенной власти», когда сама стратегия развития, цели, задачи и задания не «даются» и не «ставятся», а вырабатываются, когда отчитываются не перед начальством, а друг перед другом, когда появляются «тесные связи перекрестного владения собственностью» [6, с. 58].

В общем осуществленный нами анализ сетевого взаимодействия позволяет сформулировать, уточнить некоторые концептуальные основания, на которых оно строится и в образовании. И в этой связи нужно отметить, что сетевое взаимодействие в процессе своего становления проходит через отказ и оппозицию к образовательному учреждению. Складывается поверх организа-

ционных структур, но постепенно становится новой формой организации, структурой и образовательной институцией. Как институцию ее характеризует совершенно особый порядок обоснования ценностей (Л. Твено), при котором ценности образования обосновываются и устанавливаются самими людьми. Именно эта особенность сети, образовательной сети, является принципиальной для ее отличия от других форм организации образования, для понимания ее необходимости в образовании и особенностей управления становлением образовательными сетями. При этом важно, что управление *становлением* сетевой формой организации образования сталкивается не только с проблемами управления *становящимися* формами, но и разрешением конфликтов новых и сложившихся форм организации образования. Причем масштаб задач развития образования не позволяет отказаться от становления сетевых форм, а качество задач развития образования требует перехода не только от одних форм организации образования к другим, но и к их взаимной дополнительности, что в контексте нашего исследования означает разработку стратегии и механизмов управления по поддержке сетевого взаимодействия и повышению эффективности взаимодействия образовательных сетей, организаций и учреждений.

Посмотрим с точки зрения сформулированных концептуальных положений, решаются ли обозначенные трудности в деятельности сетеобразующего учреждения и партнеров образовательной сети. Для этого выделим позитивные сдвиги, которые наметились в складывающихся отношениях ТГУ с сетью инновационных образовательных учреждений.

Обусловливающим фактором взаимодействия послужило включение ТГУ в реализацию Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО). Одним из приоритетных направлений в инновационной образовательной программе ТГУ является развитие непрерывного профессионального образования, в котором предполагается обучение профессорско-преподавательского состава инновационным образовательным технологиям, разработка, экспертиза и мониторинг реализации инновационных образовательных программ дополнительного образования. В связи с этим впервые был оформлен запрос на образовательные и исследовательские ресурсы НОЦ «Институт инноваций в образовании» со стороны администрации университета.

В течение полутора лет реализации проекта специалисты сети были привлечены в качестве разработчиков-преподавателей в программе ПК «Инновационные образовательные технологии и их использование в учебном процессе вуза», разработчиков электронных образовательных ресурсов для дистанционного формата этой программы, программы мониторинга инновационных программ ПК, разработанных факультетами ТГУ. Нами было проведено девять программ повышения квалификации в очном и дистанционном режиме, проведено три обучающих семинара. Можно сказать, что ПНПО впервые актуализировал содержательный интерес со стороны ТГУ к НОЦ «Институт инноваций в образовании» как образовательной сети. В настоящее время планируется развернуть цикл консультаций для сотрудников ТГУ по вопросам разработки инновационных образовательных программ. Запрос на это поступил от структуры, отвечающей за систему дополнительного профессионального образования – Института дистанционного образования.

Конечно, пока взаимодействие носит прецедентный характер, но в языке тенденций можно указать на то, что сетевое взаимодействие не только нужно университету и инновационным образовательным учреждениям, но и возможно.

Литература

1. *Инновационная образовательная программа в классическом (исследовательском) университете как базовой институциональной структуре национальной инновационной системы.* – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 168 с.
2. *Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление.* – М.: Альянс Пресс, 2004. – 268 с.
3. *Изменения в образовательных учреждениях: опыт гуманитарного исследования методом кейс-стади /* Под. ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-PRINT, 2003. – 296 с.
4. *Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы /* Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 342 с.
5. *Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации /* Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 2003. – 408 с.
6. *Старк Д. Гетерархия: неоднозначность активов и организация разнообразия в постсоциалистических странах // Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу.* – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2002. – С. 47–95.
7. *Кембелл Э., Саммерс Лачс К. Стратегический синергизм.* – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 416 с.

**ПОЛОЖЕНИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ НОЦ «ИНСТИТУТ
ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ» (выдержки)**

I. Общие положения

Изменения социальной и экономической действительности предъявляют к российской системе образования новые требования. Проблемы, стоящие перед образованием, имеют комплексный характер и требуют координации ресурсов разного типа.

Томский государственный университет является общепризнанным лидером в области науки и образования. Накопленный научный ресурс и потенциал позволил ТГУ стать базой для развития не только высшего профессионального образования, но и других уровней. Многочисленные разработки ученых и фундаментальный характер исследований в ТГУ актуализируют задачу организации опытно-экспериментальной деятельности по апробации и внедрению научных разработок в систему образования. При этом многолетнее развитие инновационных образовательных практик в Томской области способствовало первичному оформлению инновационного сектора в общем образовании, становлению механизмов его влияния на массовую практику.

Взаимодействие ТГУ с инновационным сектором общего образования (и иных уровней) позволит, объединив ресурсы, создать новое направление развития региональной системы образования в целом.

Задачи деятельности взаимодействия ТГУ с инновационным сектором в образовании:

- разработка и выполнение совместных проектов в области инновационного образования;
- проведение исследования инновационной деятельности в образовательных учреждениях;
- организация педагогической практики студентов ТГУ по направлениям инновационного образования;
- разработка и реализация программ повышения квалификации и переподготовки по инновационному образованию и управлению;
- оказание консультационных и экспертных услуг по вопросам управления инновационными проектами и программами в образовательном учреждении.

Координатором взаимодействия с инновационными образовательными учреждениями выступает НОЦ «Институт инноваций в образовании». Для эффективного взаимодействия НОЦ «Институт инноваций в образовании» с инновационным сектором общего образования предполагается организация работы с образовательными учреждениями и педагогическими коллективами по следующим формам:

- лаборатория инновационного образования;

- экспериментальная площадка;
- участники сети инновационных образовательных учреждений.

Заинтересованность сторон в реализации программы, права и обязанности:

Сотрудничество с лабораториями инновационного образования и экспериментальными площадками позволит ТГУ:

- усилить свое влияние на инновационный сектор общего и начально-профессионального образования в регионе, существенно изменить качество образовательных программ подготовки и переподготовки, образовательного процесса по ряду специальностей;
- сформировать новое направление перспективных научных исследований в области инновационного образования;
- провести апробацию инновационных методических, программных разработок ученых ТГУ и внедрить их в практику общего и начально-профессионального образования;
- оформить базу для педагогических практик студентов факультетов ТГУ в инновационных образовательных учреждениях;
- использовать современные инновационные технологии в повышении квалификации преподавателей и управленцев;
- сформировать в ТГУ новое направление деятельности по оказанию консультационных и экспертных услуг в области образования;
- создать научную и учебно-методическую базу для открытия магистратуры в области инновационного образования и управления.

Образовательные учреждения и научно-педагогические коллективы получают возможность:

- постоянного научно-образовательного, консультационного и экспертного сопровождения своих инновационных разработок;
- участвовать в совместных научных исследованиях и проектах: повышать профессионализм и социальный статус сотрудников учреждения через включение их в разработку и реализацию программ дополнительного педагогического образования, исследовательской программы
- утвердить программы повышения квалификации по инновационным направлениям учреждения как программы дополнительного педагогического образования и реализовать их в ТГУ;
- усилить свое влияние на массовый сектор образования и образовательную политику в регионе за счет участия в совместных проектах с учеными и преподавателями высшей школы.

II. Присвоение статуса лаборатории инновационного образования и экспериментальной площадки ТГУ

Статус лаборатории инновационного образования и экспериментальной площадки ТГУ может быть присвоен образовательному учреждению, научно-педагогическому коллективу дошкольного, основного общего, дополнительного образования и всех уровней профессионального образования.

Для всех форм совместной работы с ТГУ необходимой является деятельность по разработке и реализации **инновационного проекта** в образовании, которая включает выполнение следующих функций: проведение предпроектной аналитики по обоснованию значимости решаемой проблемы, формирование и подготовку проектной группы, оформление проектной разработки в соответствии с требованиями технологии проектирования, разработка модели мониторинга эффективности проекта.

Инновационный проект является базой для разворачивания программы исследования изменений в образовании, оформления образовательных программ в области подготовки и переподготовки кадров.

Наличие инновационного проекта и реализация его в образовательной практике обеспечивают включение учреждения или научно-педагогического коллектива в программу деятельности сети инновационных образовательных учреждений при ТГУ.

Статус экспериментальной площадки ТГУ присваивается образовательным учреждениям и научно-педагогическим коллективам, выполняющим следующие задачи:

- реализация инновационного проекта по актуальным для ТГУ направлениям;
- участие в разработке и реализации совместно с ТГУ инновационных проектов в области инновационного образования и управления в образовании.

Статус **лаборатории инновационного образования** присваивается образовательным учреждениям и научно-педагогическим коллективам, которые:

- реализуют совместно с ТГУ программу исследования инновационной образовательной деятельности;
- участвуют в разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования в системе дополнительного образования ТГУ;
- разрабатывают программу педагогической практики по инновационному образованию и управлению в образовании для студентов ТГУ и обеспечивают ее реализацию;
- представляют базу для проведения научных исследований в области образования для аспирантов и ученых ТГУ.

Влияние сетевого взаимодействия на организационные изменения в инновационных образовательных учреждениях

Контекст исследования. Для данного исследования значимым является прецедент становления и деятельности сетевой организации – Центра инновационного образования, объединившего 20 общеобразовательных учреждений как разработчиков инновационных программ повышения квалификации. Как уже было сказано (см. «Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы»), Центр инновационного образования (ЦИО) как нововведение в региональной системе образования явился способом институционального оформления инициативы Региональной стратегической команды проекта «Формирование механизмов развития Открытого образовательного пространства региона».

За период реализации регионального проекта в рамках Центра инновационного образования:

1. Проведен Открытый конкурс проектов и программ ПК, тендер программ повышения квалификации, по итогам которого инновационные программы ПК вошли в региональную систему дополнительного образования.

2. Разработаны и реализованы сетевые проекты: «Региональная модель профильного обучения» (участники – 5 общеобразовательных учреждений); «Разработка содержания образования в компетентностном подходе» (участники – 3 общеобразовательных школы); «Социальное партнерство в решении проблем раннего развития в регионе» (участники – 2 дошкольных образовательных учреждения, 2 центра раннего развития).

3. Разработаны сетевые образовательные программы кратко-

срочного повышения квалификации: «Первый шаг: вхождение в инновационную деятельность» (разработчики – 5 общеобразовательных учреждений); «Инновационные педагогические практики» (разработчики – 3 школы, 2 кафедры вузов); «Педагогическая деятельность в инновационных практиках» (разработчики: 16 инновационных общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования); «От проекта к культуре проектирования» (разработчики – 5 общеобразовательных учреждений, 3 кафедры вузов); «Управление изменениями в образовании» (разработчики – представители вузов, школ, Института повышения квалификации, центров подготовки менеджеров); «Исследовательское сопровождение инновационных процессов в образовании» (представители школ – федеральных экспериментальных площадок Министерства науки и образования, кафедра управления образованием ФП ТГУ).

На основе базовых программ был сделан целый ряд модифицированных программ для целевой группы конкретного района Томской области, например «Формирование проектных компетенций работников образования Колпашевского района», муниципальная программа ПК работников образования Верхнекетского района в условиях формирования районных ресурсных центров, «Создание условий для проявления и формирования образовательных инициатив в локальной образовательной системе» (для систем образования Тегульдетского и Зырянского районов Томской области).

4. Площадки Центра были включены в проведение консультационных семинаров по темам: «Разработка программы развития ОУ», «Открытые образовательные технологии: технологии раннего развития».

За три года деятельности Центра как сетевой структуры в курсах повышения квалификации по программам и отдельным учебным семинарам приняли участие 2169 человек. Из них 32 % – областные участники; 58 % – педагоги и управленцы учреждений общего образования г. Томска, 10 % – работники среднеспециальных учебных заведений и учреждений начального профессионального образования г. Томска и Томской области.

В рамках программ сотрудничества с районными отделами образования муниципалитетов было проведено 16 выездных учебных сессий для педагогов и управленцев сельских образовательных

учреждений (Верхнекетский район, Шегарский район, Томский сельский район, Зырянский район, Колпашевский район).

По окончании проекта данные мониторинга показали, что за период его реализации были сформированы или стихийно сложились группы учреждений – разработчиков инновационных программ ПК (20 учреждений); участников сетевых проектов (18 учреждений); участников программы исследования инновационных процессов в образовании (10 учреждений); постоянных участников сетевых образовательных событий (38 учреждений).

В рамках реализации образовательных программ и программы консалтинга проектных инициатив разработано более 30 программ развития образовательных учреждений, более 50 проектов изменения практики, создана методическая разработка по обеспечению инновационных образовательных технологий в общем образовании.

Таким образом, можно констатировать, что опыт сетевого взаимодействия в Томской области был успешен и показал возможности управления сетевым взаимодействием образовательных учреждений. Однако именно этот прецедент поставил и ряд вопросов для детального исследования. Один из них будет обсуждаться в данном материале. Для нас прецедент деятельности ЦИО дал основание для постановки вопроса: в чем особенности сетевого взаимодействия образовательных учреждений, каковы условия вступления учреждений в сеть и последствия, которые проявляются в процессе сетевого взаимодействия.

Материалом для анализа и поиска ответов на поставленные вопросы послужила практика взаимодействия нескольких образовательных учреждений с НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ (НОЦ), появившегося по окончании регионального проекта и продолжившего деятельность Центра инновационного образования.

Подробное описание НОЦ представлено в кейсе «Деятельность НОЦ «Институт инноваций в образовании» в классическом университете». Мы укажем здесь только на специфицирующие характеристики. Во-первых, НОЦ «Институт инноваций в образовании» был создан инициативно и формировал задачи своей деятельности в структуре ТГУ исходя из идеи выведения на рынок дополнительного профессионального образования инновационных программ повышения квалификации, создания в сетевом

взаимодействии инновационного ресурса (проектов, программ, разработок), способного повлиять на развитие образования в регионе. Во-вторых, НОЦ принципиально имеет малочисленный штат сотрудников (стратегическая команда и менеджеры отдела образовательного маркетинга), решая задачи деятельности путем привлечения специалистов инновационных образовательных учреждений. Третьей особенностью Центра является гибкая политика в постановке задач деятельности, принятии решений о выведении новых услуг и программ на рынок, переформатировании их под новые задачи, закрытии неактуальных направлений. В связи с этим деятельность НОЦ «Институт инноваций в образовании» носит разработческий, проектный, аналитический характер. Что, несомненно, сказывается на частых структурных изменениях центра, смене функциональных обязанностей сотрудников, организационных схемах деятельности.

В данном материале мы будем опираться на материал взаимодействия НОЦ «Институт инноваций в образовании» с узловыми единицами становящейся сети – школами, федеральными экспериментальными площадками Министерства образования и науки, лабораториями инновационного образования ТГУ. Это школы «Эврика-развитие» (директор Л.М. Долгова, научный руководитель Т.М. Ковалева), школа № 49 (Школа совместной деятельности, директор Л.А. Сорокова, научный руководитель Г.Н. Прозументова), Северская гимназия (директор С.П. Шуляева, научный руководитель Т.В. Якубовская).

Дадим краткую характеристику этих учреждений.

Муниципальная общеобразовательная школа «Эврика-развитие» учреждена в 1991 году как альтернативная школа, осваивающая новые системы и технологии обучения.

Школа была 14 лет расположена на территории томского Академгородка, в арендуемом у научного института здании, в 2005 году ей передали в оперативное управление муниципальное типовое помещение.

В школе учатся дети из всех районов города. В нетиповых помещениях наполняемость классов была не более 15 человек, поэтому общая численность учащихся в последние годы составляла около 150 человек. В 2006/07 учебном году в новых условиях (центр города, типовое оборудованное помещение) количество

учащихся резко увеличилось и составляет 226 человек. За время своего существования школа сделала 10 выпусков учащихся, 11% выпускников «Эврики» – медалисты. Ежегодно 90–95 % выпускников школы поступают в вузы, остальные – в учреждения среднего профессионального образования.

В настоящий момент в школе работают 20 педагогов (в том числе четверо мужчин), 35% имеют высшую квалификационную категорию. Средний возраст педагогов – 36 лет.

В школе реализуются программы развивающего обучения (Эльконина – Давыдова).

С 1993 года началась реализация проекта по организации классов свободной педагогики (на основании педагогических идей Л.Н. Толстого). В 1991 году была развернута экспериментальная работа по внедрению принципиально новой системы педагогической поддержки детей – тьюторства. В 1997 году была создана концепция школы, основная идея которой заключается в создании в общеобразовательной школе условий для построения индивидуальной образовательной траектории школьника. Школа является федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования РФ по этому направлению. Школа ведет активную деятельность по обобщению и распространению своего инновационного опыта, является организатором региональных и всероссийских научно-педагогических конференций, образовательных событий для детей и молодежи.

Средняя общеобразовательная **школа № 49 города Томска** была открыта 10 сентября 1990 года в микрорайоне «Мокрушинский». Это муниципальное образовательное учреждение и одновременно экспериментальная площадка городского департамента образования (2003 год), лаборатория инновационного образования Томского государственного университета (2006 год), федеральная экспериментальная площадка Министерства образования и науки Российской Федерации (ФЭП, 1998 год). В настоящее время основными направлениями инновационной, экспериментальной деятельности являются: разработка и реализация нового содержания образования, связанного с обучением детей и взрослых эффективной организации совместной деятельности; изменение содержания педагогической деятельности и управления образовательным учреждением. В школе работает 76 педагогов, средний возраст которых составляет 25–35 лет, высшее образова-

ние из них имеют 98 %, среднеспециальное – 2 %. Распределение педагогов по профессиональным категориям: 34 % – высшая категория, 37 % – первая, 22 % – вторая, 7 % – без категорий. Тридцать четыре педагога имеют разные профессиональные статусы (кандидаты, доктора наук) и достижения (лауреаты и призеры разных профессиональных конкурсов), сорок шесть педагогов являются педагогами-исследователями и участвуют в проектно-исследовательской деятельности. Школа – участник грантовых программ фонда поддержки детей-сирот и социально незащищенных детей группы риска АРО, ведет активную социальную деятельность в микрорайоне и городе в целом.

МОУ «Северская гимназия» является одним из старейших учреждений ЗАТО г. Северска Томской области. Нынешняя управленческая команда начала работать в учреждении с 1985 года, которое тогда находилось в статусе общеобразовательной школы № 77. С 1992 года школа имела статус муниципальной экспериментальной площадки, а в 1998 году ей был присвоен статус МОУ «Центр образования», который закрепил существование в школе разных типов классов. В этот период главное внимание коллектива было сосредоточено на вопросах содержания образования, которое связывали с освоением проектных, исследовательских, инновационных способов деятельности.

В 2002 году коллективом было принято решение подготовить необходимую документацию и обратиться в областную аккредитационную комиссию с заявлением о присвоении школе статуса гимназии. В мае 2002 года этот статус был получен.

С самого начала в учебном заведении реализуется программа развития гимназического образования, цель которой – дальнейшее развитие системы школьной практики и содержания образования на основе интеграции внешних образовательных ресурсов, проектирование современных открытых образовательных пространств в системе школьной практики. Гимназия явилась инициатором регионального события – Открытого городского молодежного форума «Новое поколение горожан: кадровый резерв XXI века». Участниками программы с 2000 года являются педагоги и учащиеся всех средних общеобразовательных учебных заведений г. Северска, учреждений дополнительного образования. Кроме того, ежегодно в форуме принимает участие более

20 школ, лицеев, гимназий, учреждений дополнительного образования г. Томска, Томской области.

В гимназии работают 102 учителя и 32 педагога дополнительного образования. Гимназия стабильно выпускает золотых и серебряных медалистов, более 85% выпускников успешно поступают в вузы г. Томска и других регионов.

За годы совместной деятельности этих учреждений с Центром инновационного образования, а позднее с НОЦ «Институт инноваций в образовании» были разработаны 5 совместных программ краткосрочного повышения квалификации, проведены сетевые образовательные мероприятия (конференция «Традиционные и инновационные процессы в образовании», Школа гуманитарного управления и исследования, Тьюторская конференция, Сибирская молодежная ассамблея и т.д.). Специалисты этих учреждений постоянно принимают участие в экспертно-аналитических семинарах НОЦ «Институт инноваций в образовании», оказывают через НОЦ консультационные услуги педагогической общественности. Эти же учреждения являются активными участниками исследовательской программы «Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология, топология, типология образовательных инноваций».

Для того чтобы провести анализ изменений в образовательных учреждениях, происшедших в связи с развитием форм сетевого взаимодействия было предложено командам школ разработать кейсы по следующим темам:

1) «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы», разработчик Л.А. Сорокова, канд. пед. наук, директор МОУ СОШ № 49;

2) «Взаимодействие инновационной школы «Эврика – развитие» с Университетом», разработчики: Л.М. Долгова, директор МОУ СОШ «Эврика-развитие», Л.Н. Антропьянская, психолог;

3) «МОУ “Северская гимназия” и НОЦ “Институт инноваций в образовании” ТГУ», разработчик С.П. Шуляева, директор МОУ «Северская гимназия».

2. Организационные изменения в учреждениях, вступающих в сетевое взаимодействие

Анализируя кейсы, мы искали ответ на вопросы: каковы особенности организационных изменений, произошедших в учреж-

дениях до вступления в сетевое взаимодействие; какие организационные изменения потребовались в ходе становления и развития сетевого взаимодействия.

Изменения организационной структуры образовательных учреждений

Первое, что важно отметить, во всех школах появились новые структуры или был существенно изменен функционал традиционных для образовательных учреждений подразделений:

«В школе организованы новые структуры, создающие условия для выполнения концепции индивидуализации образования:

- *психолого-педагогическая служба школы. В её функции входят: мониторинг психологического развития учащихся; анализ конфликтных ситуаций; консультирование педагогов и родителей;*

- *тьюторский совет, на котором тьюторы классов обсуждают программы образовательного сопровождения учащихся;*

- *новой структурой, обеспечивающей индивидуализацию учебного процесса, является малый педсовет ступени или класса. Он объединяет педагогов, тьюторов, психолога для анализа результатов учебной работы, в том числе по индивидуальным учебным планам и программам;*

- *кафедра подростковой школы, в рамках которой разрабатываются разные модели проектной деятельности учащихся 5–8-х классов;*

- *кафедра старшей школы занимается проектированием предпрофильной подготовки и профильного обучения на основе индивидуальных образовательных программ;*

- *совет школы, состоящий из педагогов и родителей, который позволяет принимать совместные решения по ключевым вопросам жизнедеятельности» (кейс «Взаимодействие инновационной школы “Эврика-развитие” с Университетом).*

Изменения в структуре представлены и в материалах другого кейса:

« ...Изменены структура и функции управления. Кроме административной линии, в Школе выделена линия управления инновационной деятельностью, которую возглавляет научно-методический совет, также она представлена научным руководителем Школы, заместителем директора по научно-методической

работе, руководителями образовательных программ и проектов параллелей. ...Также разработка и реализация инновационного содержания образования наложила отпечаток и на самую административную линию управления, в которой выделены организаторы совместной деятельности на параллели, вместо завучей по учебной и воспитательной работе, которые одновременно являются заместителями директора» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Кроме появления структур и позиций, управляющих инновационной деятельностью: Научно-методического совета, руководителей групп по разработке и реализации инновационных образовательных программ, существенно изменились процедуры принятия управленческих решений. Научно-методическому совету, возглавляемому научным руководителем школы, переданы полномочия в принятии управленческих решений, касающихся организации инновационной деятельности, ее ресурсного (материально-технического, финансового и т.д.) обеспечения.

Особенностью являются также изменения в административных функциях. Реализация новой педагогической концепции потребовала изменения функционала заместителей директоров по учебной и воспитательной работе. Так, в школе № 49 вместо замдиректора введена должность «организатора совместной деятельности» (на разных возрастных ступенях).

Во всех трех школах с самого начала существования была введена должность научного руководителя:

«...в 1994 году была введена должность научного руководителя и поставлена задача подготовить программу педагогического эксперимента» (кейс «МОУ “Северская гимназия” и НОЦ “Институт инноваций в образовании” ТГУ»).

«... Было принято решение об открытии новой школы и присвоении ей статуса областной экспериментальной площадки. Научным руководителем Школы стала Г.Н. Прозументова» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Изменение функционала обусловило изменение связей между позиционерами, усиление децентрализации и в связи с этим в школах возникла иная организационная структура – матричная.

«Так появились заместители директора, которые курировали не предметы (как традиционно было в школе), а типы классов: заместители директора школы по организации учебного и воспитательного процесса в гимназических, коррекционных и др. классах. Изменилось содержание работы председателей методических объединений, на которых были возложены функции заместителей директора (0,5 ставки)... Мы отказались от должности заместителя по воспитательной работе, так как вопросами организации воспитательной работы в курируемых классах стали заниматься завучи.

Сложилась матричная система управления, которая и позволила организовать функционирование и развитие школы, упорядочить работу многочисленных управленцев, удерживать в поле зрения все направления работы школы, не допустить снижения традиционных показателей качества обучения (это была жесткая установка ГорОНО)» (кейс «МОУ “Северская гимназия” и НОЦ “Институт инноваций в образовании” ТГУ»).

Развитие инновационного содержания потребовало от школ создания временных творческих, проектных групп:

«В настоящее время в Школе организована проектно-исследовательская деятельность педагогов, реализуются три проекта по организации совместной деятельности на разных возрастных параллелях, и пять инновационных образовательных программ по обучению детей и взрослых эффективной организации совместной деятельности» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Таким образом, мы видим, что в инновационных образовательных учреждениях происходят структурные изменения: появляются новые подразделения, должности, меняется функционал традиционных подразделений; происходит перераспределение правленческих полномочий – делегируются полномочия в принятии решений на низшие уровни управления; возникают особые механизмы координации.

Изменения связей образовательных учреждений с внешней средой

Анализ материалов показал, что у инновационных школ складывались особые отношения и с внешней средой.

Во-первых, появился РОДИТЕЛЬ как потребитель и заказчик образовательных услуг.

«Для реализации этих целей созданы такие услуги, как тьюторство (в разнообразных вариантах под заказ родителей), углубленные учебные программы, развивающие программы, клубы, детские объединения, консультации логопедов и психологов. Для обеспечения услуг школа заключает договоры на дополнительные платные образовательные услуги с родителями, создана инфраструктура для работы с внебюджетными средствами» (кейс «Взаимодействие инновационной школы “Эврика-развитие” с Университетом»).

Причем постепенно родители становятся субъектом влияния на образовательное учреждение через деятельность совета школы.

Во-вторых, РОДИТЕЛЬ выступает как сопроектировщик педагогических концепций: родители были привлечены к разработке проекта школы: *«... разработка проекта новой Школы осуществлялась с участием педагогов, детей и родителей. Концепция проходила экспертизу педагогической общественности, наших коллег» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).* Инициатором создания концепции школы «Эврика-развитие» также был клуб педагогов и родителей «Перемена».

Другим субъектом внешних отношений школы выступает ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО. В кейсах всех трех школ представлены разветвленные связи с профессиональными группами из разных уровней образования. Это группы ученых, представителей вузов, других инновационных образовательных учреждений, участвовавших в разработке проектов школ, в экспертизе их деятельности, оказывающие образовательное сопровождение или, наоборот, пользующиеся образовательными услугами школ (вставки из кейса). При этом речь идет как о региональном профессиональном сообществе, так и о российском, международном (вставки из кейсов про участие в федеральных экспериментах и организации событий).

«С 2000 года на базе школы в рамках Центра повышения квалификации «Эврика-профессионал» свою квалификацию повысили более 1000 педагогов и управленцев из Сибири, Урала, Приморья, республик Удмуртия и Саха (Якутия). Директор школы "Эврика-развитие" Л.М. Долгова является председателем Томской региональной Ассоциации инновационного образования (ТРОО АИО). Школа стала инициатором создания межрегиональной тьюторской ассоциации... В тьюторской ассоциации сейчас восемнадцать регионов» (кейс «Взаимодействие инновационной школы «Эврика-развитие» с Университетом»).

«Наша Школа организует повышение квалификации (ПК) как для педагогов, работающих в ней, так и для педагогов томских школ и педагогов других городов. Так, в наших программах ПК участвовали педагоги и директора школ г. Ленинск-Кузнецка, Горно-Алтайска, Хабаровска, Омска, Новосибирска, Магадана» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

«Коллектив гимназии провел огромную работу по распространению, внедрению опыта инициативной организации образовательного пространства в учебных заведениях Северска, Томска, Томской области. С 2000 года гимназия проводит тематические семинары, консультации по проблемам сопровождения проектно-исследовательской деятельности для руководителей творческих работ учащихся, экспертов, консультантов. Ежегодно Северская гимназия проводит до 30 таких семинаров и консультаций, в которых участвуют более 300 учащихся и педагогов Северска и Томска, Молчановского, Томского, Кожеевниковского, Шегарского, Колпашевского и других районов Томской области» (кейс «МОУ "Северская гимназия" и НОЦ "Институт инноваций в образовании" ТГУ»).

Отношения с вузами Томска складывались на использовании личных контактов. Школы привлекали сотрудников вузов для руководства научными разработками, экспертизы и консультирования.

При этом сотрудники вузов во многом выступили как проектировщики содержания деятельности этих инновационных школ: *«В начале 90-х годов, когда создавался проект "Полисистемной школы" Татьяна Михайловна Ковалёва, научный руководитель школы, привлекла выпускников и сотрудников ТГУ в Философ-*

скую группу при школе, они стали консультантами наших экспериментальных разработок, участвовали в оформлении Концепции школы индивидуализации...» (кейс «Взаимодействие инновационной школы “Эврика-развитие” с Университетом»).

«В середине восьмидесятых годов группа молодых ученых и практиков объединилась “под идею” реформирования в школах сложившихся форм воспитательной работы. Руководителем группы стала Г.Н. Прокументова, тогда еще кандидат педагогических наук, доцент Томского государственного университета (ТГУ). Эта группа организовывала и проводила в области деловые игры. В процессе этой работы обсуждались идеи реформирования современной школы, создавались проекты новой организации школьной жизни, складывалась проектная команда» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Представители вузов стали входить в школьную жизнь как преподаватели, разработчики инновационных программ и проектов, эксперты и консультанты.

«Взаимодействие с вузами началось с того, что преподаватели ТГУ, ТГПУ, СГТИ были приглашены в школу для преподавания математики, физики, экономики, истории и других предметов в модульных группах 9–10-х классов (1995 год). Далее стали складываться другие формы взаимодействия: вузовские преподаватели стали руководителями детских исследований, проектов...» (кейс «МОУ “Северская гимназия” и НОЦ “Институт инноваций в образовании” ТГУ»).

«Если на первом этапе они (представители вузов) выступали как отдельные люди, имеющие какое-то представление о других, новых для нас технологиях и привносящие эти технологии в наше образовательное пространство, где они выполняли роль тех, кто вовлекает педагогов в апробацию метода проектов (И.Ю. Малкова) или антропологического подхода в преподавании истории (В.Ю. Соколов), то сейчас они стали выступать в качестве руководителей проектно-исследовательских групп... В образовательных событиях школы активно участвовали сотрудники ТГУ, они выступали с докладами, читали лекции, выполняли роли аналитиков и экспертов, обсуждали материалы исследований...» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной дея-

тельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Кейсы показали, что инновационные образовательные учреждения в качестве субъектов взаимодействия рассматривают родителей, однако не только в роли заказчиков и потребителей слуг, но и в роли сопроектировщиков содержания образования. Важным является выход школ на предъявление своих результатов и обсуждение их с научным профессиональным сообществом. Связи с представителями науки возникают инициативным образом и выходят за рамки традиционных форм взаимодействия. Инновационным школам требуется консультационная, экспертная поддержка ученых, как для собственной идентификации и развития, так и для решения социальных задач – представления результатов родителям и органам управления.

Изменения организационной культуры в образовательных учреждениях

Школа «Эврика-развитие» и школа Совместной деятельности начинали с нуля, поэтому они изначально делали ставку на создание внутреннего профессионального сообщества – разработчиков концепции новой школы.

«В середине восьмидесятых годов группа молодых ученых и практиков объединилась “под идею” реформирования в школах сложившихся форм воспитательной работы» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

Этот подход обусловил становление особой стратегии управления персоналом в этих учреждениях – стратегии управления появлением, развитием, возможностью реализации профессиональных и образовательных инициатив педагогов, построением единого ценностно-смыслового пространства в профессиональной деятельности.

«Руководители групп вовлекали педагогов в проектно-исследовательскую деятельность и помогали им самим овладеть исследовательской культурой, с помощью которой педагоги сами становились соразработчиками нового содержания образования и форм его реализации. А у сотрудников ТГУ появилось новое, ценностное для них пространство единомышленников, занятых общим, значимым для всех делом» (кейс «Особенности

взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

В школах стал формироваться новый тип педагога: демократический стиль, ориентация на построение открытых коммуникаций с ребенком, включенность в проектно-исследовательскую деятельность обсуждаются в кейсах как некоторая норма деятельности в таких учреждениях.

«...К нам приходят дети с разным личным опытом, с разным уровнем развития интеллектуальных и коммуникативных способностей, и мы рассматриваем эту разницу не как препятствие в обеспечении качественного образования детей, а как ресурс для организации совместной деятельности детей и взрослых... Профессионализм педагогов в нашем понимании связан с переходом от авторитарного педагогического действия в организации совместной деятельности с детьми к другим и разным типам действия и с овладением педагогами разными способами и технологиями организации совместной деятельности» (кейс «Особенности взаимодействия Школы Совместной деятельности с Томским государственным университетом: проблемы и перспективы»).

«Качественно школа отличается от других типов школ субъективизацией образовательного пространства; рефлексивным отношением учителей и тьюторов к собственной работе; особым типом профессионально-педагогической коммуникации, направленной на взаимопонимание и партнерский диалог с учащимися и родителями» (кейс «Взаимодействие инновационной школы “Эврика-развитие” с Университетом»).

Инновационное содержание образования формирует иной тип взаимоотношений в коллективе, особые ценности. Педагоги выступают уже не просто представителями трудового коллектива и даже не группой педагогов-проектировщиков, а складываются профессиональные группы, имеющие единую идеологию, ценностные ориентиры. Это существенное отличие инновационных образовательных учреждений от массовых – внутри учрежденческого типа отношений прорастают ценностно-ориентированные взаимоотношения, имеющие особую природу и законы развития.

Аналитический комментарий

Материалы кейсов позволили нам зафиксировать, что в инновационных образовательных учреждениях происходят изменения структуры: появляются не типичные для общеобразовательных уч-

реждений подразделения (кафедры, научные советы, тьюторские службы, группы по реализации инновационных образовательных программ, проектные группы и т.д.), вводятся должности научных руководителей, руководителей проектных и исследовательских групп. При этом существенно видоизменяется функционал таких традиционных позиционеров в управлении учреждением, как завучи, методисты, педагоги-организаторы, классные руководители и т.д. Структурные изменения нашли отражение и в изменениях механизмов координации подразделений и сотрудников, процессах планирования и контроля, организационных коммуникациях. Очевидно, что инновационная деятельность потребовала развития форм вовлечения сотрудников в процессы принятия решений, разработки, коррекции, что сделало организационные процессы в этих учреждениях более гибкими, адекватными меняющимся задачам деятельности. Внешние связи образовательных учреждений стали разветвленными: выстроены контакты для трансляции инновационного опыта, для его анализа и идентификации, для создания новых инновационных разработок и их коммерциализации. В анализируемых образовательных учреждениях произошли изменения в организационной культуре. Во-первых, демократизация управления повлекла за собой равнодушное отношение педагогов к своей деятельности, особую творческую и коммуникативную атмосферу. Во-вторых, в этих учреждениях сформировались ценности проектно-исследовательской работы, и проектно-исследовательская культура стала нормой профессиональной деятельности.

Таким образом, мы видим, что инновационная деятельность в учреждении вызвала в этих учреждениях существенные организационные изменения. Под организационными изменениями понимается как результат преобразования организационных элементов, так и процесс самого преобразования. Для нашего исследования мы будем опираться на определение Р. Дафта: организационные изменения – это освоение организацией новых идей или моделей поведения [2]. Для организаций, которые пытаются освоить новые модели поведения, важна одновременность изменений внешних и внутренних систем. При этом успешность этих изменений будет зависеть от того, насколько им сопутствуют перемены в мышлении работников, мотивации и ценностных ориентирах.

Важно указать, что организационные изменения, которые могут привести к построению новой модели поведения, должны лежать в трех слоях:

- изменения внутрисистемных связей (отражающиеся на изменении структуры, организационных процессов);
- изменения внешних связей (отражающиеся на появлении новых субъектов взаимодействия);
- изменения в организационной культуре (ценности, нормы деятельности, стиль коммуникаций) [3].

Организационные изменения возникли в исследуемых учреждениях под давлением внешних обстоятельств – необходимость выживать, отвечать на социальный заказ, использовать возможности, преодолевать угрозы и т.д. Это вынудило учреждения, поверх учрежденческого типа элементов и связей «прокладывать» новую структуру и процессы. Что приводит к появлению «внеучрежденческих» характеристик: наличие «настроенных» на решение конкретной проблемы целей, оптимизация организационных ресурсов для ее решения, выстраивание взаимообогащающих механизмов взаимодействия с внешней средой, производство образовательных услуг.

Однако точно таким же мощным источником преобразований явились и сами субъекты школы. Включение педагогов в проектирование содержания новой модели деятельности, разработка инновационной педагогической концепции, включение в ее оценку, корректировку сделали возможными изменения в организационной культуре.

Организационные изменения – явление эволюционное. Оно связано с закономерностями развития: увеличением персонала, объемом деятельности, изменением внешних обстоятельств. Однако для анализируемых образовательных учреждений организационные изменения носят не эволюционный характер, а являются необходимым шагом в освоении инновационной модели деятельности.

А.И. Пригожин выделяет, что организационные изменения могут быть классифицироваться как:

- изменения роста, связанные с эволюционным этапом развития организации (этапом жизненного цикла);
- изменения, направленные на решение проблем, возникающие в ситуации организационных патологий (нарушений организационных принципов управления);
- изменения развития, направленные на изменение качества деятельности организации [4].

Для нашего исследования предметом анализа являются организационные изменения, связанные с развитием инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Первичный анализ материала дает основания для различения содержания организационных изменений эволюционного характера в образовательных учреждениях и изменений развития, появившихся вследствие инновационной деятельности школы.

Т а б л и ц а

Различение организационных изменений эволюционного характера и изменений развития

Направления изменений	Изменения эволюционного характера в образовательных учреждениях	Изменения развития в образовательных учреждениях
Структурные изменения	Расширение численности подразделений Появление новых должностей в связи с изменениями внешних (политических, экономических) обстоятельств, например – координаторы профильного обучения, попечительские, школьные советы	Появление структур и позиций, отвечающих за разработку и реализацию инновационных проектов, программ, услуг Появление позиций научных руководителей, экспертов, консультантов по направлениям инновационной деятельности
Изменения внешних связей	Расширение числа субъектов взаимодействия Выстраивание связей для качественного обеспечения функционирования	Дифференциация содержания взаимодействия с имеющимися субъектами Формирование субъектов взаимодействия на ценностно-идеологической основе Выстраивание связей для решения проектно-исследовательских, политических задач
Изменения организационной культуры	Становление корпоративной культуры в соответствии с задачами непрерывности и целостности базового процесса	Становление корпоративной культуры на ценностных основаниях Поддержка личных и групповых инициатив Развитие культуры проектной, исследовательской, аналитической деятельности

Организационные изменения в инновационных образовательных учреждениях показывают тенденцию преодоления ими учреждений характеристик. Наряду с эволюционными изменениями, которые неизбежно идут во всех типах учреждений, в инновационных образовательных учреждениях проявляются при-

знаки перехода к деятельности не в учрежденческом формате. Можно сказать, что наблюдается переход от образовательного учреждения, базовой задачей которого является обеспечение целостности и непрерывности функционирования, выполнение задач, поставленных учредителем к образовательной организации, в целевых установках которой учтены интересы как потребителей и заказчиков, так и самих педагогов. Поэтому организационные изменения в инновационных школах носят как объективный, так и субъективный характер и обеспечивают освоение учреждением новой модели деятельности – деятельности по производству, реализации и оценке образовательных программ и услуг нового типа. А это позволяет констатировать, что инновационная школа наряду с признаками учреждения приобрела признаки образовательной организации.

Аналитическое обобщение: выявление организационных условий сетевого взаимодействия вуз – школа

Рассматривая в качестве потенциального субъекта сетевого взаимодействия инновационные образовательные учреждения, мы установили, что в них произошли существенные организационные изменения. Субъектами взаимодействия школы и вуза выступили не учреждения, а инициативные группы. В инновационных школах матричная организационная структура предполагает деятельность временных проектных групп, их относительную автономность и самостоятельность в принятии управленческих решений. При этом в ТГУ в качестве такой группы выступило подразделение – НОЦ «Институт инноваций в образовании», созданное инициативно и определяющее задачи своей деятельности (в том числе и задачи взаимодействия с инновационными образовательными учреждениями) самостоятельно. В масштабах всего учреждения (и школы, и вуза) говорить о сетевом взаимодействии не приходится, но организационная структура матричного типа **выступает одним из организационных условий успешного взаимодействия учреждений.**

Представленные в кейсе по НОЦ «Институт инноваций в образовании» формы взаимодействия со школами (сетевые проекты, образовательные события, программа исследования и т.д.), обеспечивают «совместное создание ресурсов влияния на образование». Это инновационные разработки, программы, услуги.

Причем анализ результатов совместной деятельности показывает, что задача создания ресурсов и распространения инновационных продуктов решается достаточно успешно. Программы и услуги, разработанные и реализуемые в связке школа – вуз, заняли свою устойчивую нишу на рынке образовательных услуг. Организационными предпосылками этого стали изменения организационной культуры в школах. Развитие культуры проектно-исследовательской деятельности, ориентация на продуктивные формы подготовки инновационные школы к сетевому взаимодействию с вузом.

В то же время в НОЦ «Институт инноваций в образовании» созданы организационные условия такой работы (должности координаторов программ, менеджеров отдела образовательного маркетинга и т.д.), а в ТГУ развиты централизованные каналы продвижения продуктов на рынок, распространения через систему дополнительного профессионального образования инновационных разработок. Но скрепляющим механизмом взаимодействия на сегодняшний день являются не организационные схемы, а наличие единой ценностной рамки деятельности, идеологическая общность субъектов взаимодействия. Не случайно за время деятельности НОЦ «Институт инноваций в образовании» были налажены связи с разными типами образовательных учреждений, выступивших в качестве клиентов и заказчиков на услуги, но сетевыми партнерами по разработке и реализации услуг осталась небольшая группа инновационных школ, которые представляют региональное инновационное сообщество.

Литература

1. *Становление сетевых форм взаимодействия в региональной системе повышения квалификации: По материалам отчета о реализации проекта / Сост. и ред. Г.Н. Прокументова.* – Томск: UFO-пресс, 2002. – 148 с.
2. *Дафт Р.* Организации: учебник для психологов и экономистов. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 356 с.
3. *Широкова Г.В.* Управление организационными изменениями: Учеб. пособие. – СПб.: Изд. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2005. – 432 с.
4. *Пригожин А.И.* Методы развития организации. – М.: Изд-во МЦФЭР, 2004. – 865 с.

Становление субъекта образовательной инициативы и взаимодействия при выполнении вузом и школой совместных проектов

Контекст исследования. Свердловская область представляет собой полиэтнический регион, в котором ведут активную политическую работу разные национальные общественные организации и сотрудничают представители разных религиозных конфессий, и где проблема толерантности является крайне актуальной. Это стало особенно очевидно в последние десятилетия, когда миграционные процессы, происходящие в современной России, существенно изменили этническую карту региона, добавив в нее несколько национальных диаспор из уроженцев ближнего и дальнего зарубежья. Следует отметить, что Свердловская область в последнее время развивается как регион, в рамках которого изменения демографического фактора происходят не столько за счет естественного прироста населения, но, в первую очередь, за счет приезжающих из стран СНГ и Китая. В 2004 году миграционный прирост населения перекрыл естественную убыль, в результате чего впервые за последние 13 лет органами государственной статистики в поголовном исчислении зафиксировано увеличение численности населения Екатеринбурга (на 1 тыс. чел.). При этом можно отметить типичную для стран с большой долей мигрантов тенденцию: коренное население Екатеринбурга по своему составу в большей степени представлено пенсионерами и в меньшей – детьми, а соответственно, в группе мигрантов больше детей и молодых трудоспособных людей. Это свидетельствует о том, что Свердловская область в ближайшие 20 лет будет переживать те же проблемы, что и западные страны или Московская область, и,

значит, возникла необходимость формирования толерантного сознания и выработки стратегии политики толерантности.

Формирование культуры толерантности является одним из приоритетных направлений внутренней политики губернатора Свердловской области как высшего должностного лица государственной власти в регионе. При этом толерантность рассматривается как неотъемлемое качество цивилизованного общества, своеобразного показателя развития таких базовых ценностей, как демократия, свобода и права человека¹. Очевидно, что долгосрочное планирование в области изменения сознания и мировоззрения возможно только посредством планомерных трансформаций системы образования и воспитания. Только таким образом, возможно формирование навыков толерантного общения и культуры мира.

В Уральском государственном университете им. А.М. Горького с 2001 года функционирует Уральский Межрегиональный Институт общественных наук (УрМИОН), который практически первый в стране инициировал междисциплинарные исследования проблем толерантности. Одним из направлений работы института стала «педагогика толерантности», в рамках которой были реализованы научные проекты «Повседневная толерантность: методология формирования и практика описания» (2003–2005), проводились международные научные конференции «Повседневная толерантность: методология описания и практика формирования» (2004), «Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания» (2005). В программы обучения студентов УрГУ вошли учебные курсы по проблемам толерантности. Были выпущены монографии «Толерантность как практическая философия педагогики» (Екатеринбург, 2005), «Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания» (Екатеринбург, 2006).

УрМИОН позиционировал себя в регионе не только как научно-исследовательский центр, но и как центр экспертизы проектов по толерантности у других общественных институтов. В Свердловской области сложилось реальное и конструктивное взаимодействие государственных органов и общественных институтов

¹ Власть и культура толерантности в Свердловской области. – Екатеринбург, 2005. – 116 с.

в процессе формирования культуры толерантности. Это обеспечивает бесконфликтное проживание на территории Свердловской области 125 национальностей, деятельность 557 религиозных организаций всех основных российских конфессий. Толерантное благополучие Среднего Урала получило высокую оценку европейского комиссара по правам человека, а также инспекторов ПАСЕ, посещавших Свердловскую область в 2004–2005 годах.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что именно к нам обратился А. Торохов, директор цыганской национальной культурной автономии, когда здесь озаботились получением образования детьми ромской общины.

Кейс «Разработка и реализация совместного проекта вуза и школы»

Введение. Итак, в 2005 году Екатеринбургская цыганская национально-культурная автономия (ЕЦНКА) выиграла грант на проведение проекта «Путь к Просвещению. Шаг первый», ориентированного на подготовку детей рома к поступлению в школу. Проект был утвержден на 2005/2006 учебный год. На основании проведенного исследования (опросы, анкетирование, беседы с родителями) ЕЦНКА решила собрать 2 группы ромских детей 6-летнего возраста для обучения в подготовительных классах школ №152 и №41; провести встречи с родителями для вовлечения их в процесс обучения детей и участия в мероприятиях проекта; провести семинар для помощников преподавателей из ромской общины на тему специфики образования ромских детей. Координатор и ассистент проекта выбрали двух помощников из ромских общин из двух микрорайонов, а также двух профессиональных воспитателей. Они встретились с ромскими семьями, в которых есть дети 6-летнего возраста, составили списки учеников. Позднее состоялась встреча с администрацией и учителями двух названных школ для определения графика занятий в течение 8 месяцев.

А. Торохов (директор цыганской национальной культурной автономии): Однако мы столкнулись с проблемами. Это, в первую очередь, безразличие к проекту административных структур, они были наблюдателями, а не акторами. «Это вам надо, а не нам», – говорили они, хотя по долгу службы должны бы были участвовать в этом проекте. Даже отчеты, где предьявлялся положитель-

ный результат, встречались холодно. Это огорчало. Второй проблемой была отстраненность родителей. Формально они все хотели, чтобы их дети учились, но помочь им не могли и не умели. Свою образовательную траекторию они проецируют на детей, так, к примеру, во время обучения можно было часто услышать от родителей, особенно родителей девочек: «писать научиться и ладно, все равно замуж идти». Очень не хватало в проекте параллельной работы с родителями, одних только встреч на собраниях было недостаточно (некоторые родители вообще на них не приходили).

В целях обеспечения безопасной доставки детей в школу и обратно, а также поддержания уровня посещаемости для двух микрорайонов были арендованы микроавтобусы. Помощники и воспитатели на микроавтобусе забирали детей из дома на занятия, находились в классе в течение всего занятия, а затем привозили их обратно домой.

Для организации работы с детьми координатор проекта обратился за советом и помощью в родной вуз – УрГУ. Преподаватели университета (руководитель педагогической практики, преподаватель педагогических дисциплин, координатор проекта УрМИОН «Педагогика толерантности») помогли концептуально выстроить будущий проект. Методологической основой проекта была выбрана педагогика фасилитации и рекомендован учебный предмет «Образ и мысль».

История вопроса

По разным оценкам в Екатеринбурге и Свердловской области проживает от 8 до 15 тысяч ромов. Точных данных по численности рома в регионе нет. На территории Свердловской области проживают неоднородные по своему субэтническому составу общины рома. Большинство составляют представители диалектной группы Сибирская рома (сибирские цыгане), второй по численности является группа калдэрары. Сибирская рома более ассимилированы и многие из них живут дисперсно. Калдерарская община менее ассимилирована и более замкнута. Практически все общины проживают компактно, небольшими поселками, примерно по 300–500 семей. В Екатеринбурге цыганская община в основном компактно проживает в 8 микрорайонах, преимущественно в частном секторе (Юго-Западный, Верх-Исетский, Нижнеисетский,

Широкая Речка, Уктус, Вторчермет, Сортировка, Семь Ключей), а также дисперсно во всех районах города.

Средняя семья ромов включает 6 человек и представляет собой чаще всего многопоколенное домохозяйство со сложными родственными отношениями. Основными проблемами сообщества рома можно назвать: неграмотность абсолютного большинства рома; возрастающие трудности с зарабатыванием средств к существованию; возрастающая нетерпимость большинства коренного населения к ромскому меньшинству; правовая неграмотность и незащищенность рома; неподготовленность ромских детей и молодежи к жизни в современном индустриальном мегаполисе.

В 1997 году была создана организация под названием «Уральский центр цыганской культуры», она объединила нескольких ромских активистов, которые проявили заинтересованность в изучении цыганской истории, развитии культуры, традиций и языка. Организатором выступал Александр Алексеевич Торохов, который в 1998 году поступил на 1-й курс дневного отделения философского факультета Уральского государственного университета. Обучаясь по специализации «философия права», студент А.А. Торохов сразу стал заниматься проблемами национальных меньшинств в рамках исследования прав человека. В 1998 году эта организация приобрела статус региональной Национально-культурной автономии. Деятельность организации была направлена на изучение опыта работы ромских НПО в других государствах, знакомство с российскими НПО, выстраивание взаимоотношений с властью, участие в конференциях, семинарах, тренингах и т.д. (IV Всемирный ромский конгресс в Праге, 2000 год; Всемирная конференция против расизма, Дурбан, ЮАР, 2001 год; Гражданский форум, Москва, 2001 год; круглые столы по проблемам положения ромов в России под эгидой Совета Европы, Москва – С.-Петербург, 2000–2001 годы и др.). До 2002 года вся деятельность велась на энтузиазме активистов. В 2002 году организация получила финансирование от САФ Россия как один из партнеров в сетевом проекте, разработанном консультантом «Рома Урал», «ромское партнерство Украина – Россия по развитию ромских НПО» За период с 2002 по 2004 год ЕЦНКА реализовала 9 проектов различной направленности.

Одновременно с этим в 2001 году в Уральском межрегиональном институте общественных наук (УрМИОН) начал рабо-

тать проект: «Толерантность и проблема интеграции обществ в условиях глобализации», в рамках которого ведущие преподаватели университета стали читать курсы лекций по следующим темам: «Ментальная толерантность и философия понимания»; «Толерантность и полисубъектная социальность»; «Культурологические проблемы толерантности»; «Гендерный аспект толерантности»; «Лингвокультурологические проблемы толерантности»; «Религиозная толерантность»; «Толерантная журналистика (роль СМИ в достижении толерантности и общественного согласия)»; «Толерантность в международных отношениях; социологические проблемы толерантности»; «Толерантность в образовании: педагогика толерантности», «Толерантность в историко-философском контексте» и т.д. Именно в этом контексте и формировались взгляды Александра Торохова, которые он реализовал не только в своей дипломной работе, но и в процессе организации деятельности Национально-культурной автономии (ЕЦНКА), руководителем которой он является. В 2005 году он выиграл грант на проведение проекта «Путь к Просвещению. Шаг первый», утвержденный на 2005/06 учебный год.

Проект реализовывался в двух ромских поселках (ВИЗ и Юго-Западный) г. Екатеринбурга. В микрорайоне ВИЗ, где проживает крупная калдерашская община, родители дошкольников обращались в ЕЦНКА с просьбой помочь в подготовке их детей к школе. В Екатеринбурге, как в целом по всей России, большинство ромских детей не заканчивает школу, уходя из неё на начальной стадии обучения. Это происходит в связи с тем, что рома традиционно слабо включены в общество. Родители рома, как правило, не имеют высшего или законченного среднего образования, а их основная профессиональная деятельность не связана с применением знаний, которые можно получить в системе школьного и высшего образования. Соответственно, они не поощряют своих детей учиться в школах и вузах, и те, вырастая, пополняют ряды малоквалифицированных рабочих и торговцев рынков. Родители обычно сами необразованны; они не понимают значительной роли образования в жизни своих детей, а многие семьи просто не в состоянии платить за детские сады, подготовительные классы, одежду, учебники.

В результате опроса более 60 ромских семей и анкетирования было выяснено, что уровень посещаемости школы ромскими

детьми очень низкий (на момент проведения опроса лишь один ребенок из тридцати детей школьного возраста ходил в школу – Сибирские ромы); уровень исключений из школы ромских детей очень высок (пять человек были исключены из школы после двух лет обучения). В школе №41 существует отдельный класс для ромских детей. Этот класс посещают 25 детей разного возраста от семи до двенадцати лет. Некоторые из них уже несколько лет подряд получают там образование. Дети вынуждены получать образование таким способом по причине того, что они не понимали русский язык на момент поступления в школу. Материалы не адаптированы для их уровня, программа обучения не соответствует общеобразовательным стандартам и сведена к изучению музыки и рисования. У преподавателей отсутствует методика работы с этими детьми.

Н.Б. Мельник (участник и руководитель проекта, канд. филол. наук, доцент кафедры философской антропологии УрГУ): Обращение ко мне директора цыганской автономии и нашего бывшего студента было очень лестно и означало, что меня воспринимают как специалиста-профессионала. Работа в проекте сулила большие выгоды. Во-первых, появилась возможность показать эффективность и социокультурную значимость педагогики фасилитации. Во-вторых, очень хотелось попробовать свои силы в реальной практике, выстраивая ее на принципах педагогики толерантности. В-третьих, эта работа стала для меня реализацией моей жизненной позиции, выполнением гражданского долга. Я живу в этом же районе, где бегают цыганские дети. Их нереализованное право на образование не только вызывает во мне чувство стыда, но и побуждает к действию. Но что сделать, чтобы помочь этим детям, обезопасить и себя от негативных последствий цыганской бесприютности и необразованности, было неясно. Проект предоставил мне шанс. Тем более что именно в это время СМИ бушевали информацией о событиях во Франции, где часть населения... требовала равенства в правах на рабочие места, образование и т.д.

При участии вузовских работников сложился инициативный коллектив заинтересованных людей, готовых работать в проекте из соображений профессионального роста и на основании личных убеждений в необходимости такого рода деятельности. Коллектив складывался неформальным образом, все участники когда-

либо пересекались в различных образовательных проектах и в той или иной мере проявили свой высокий профессионализм в области педагогики толерантности и фасилитарной педагогики.

А. Торохов: Я столкнулся с неожиданной трудностью, школьные педагоги не могли мне представить образовательных программ для наших детей, тогда я понял, что нужны какие-то инновации, нужно найти в педагогике что-то новое, может быть, не до конца разработанное, но ориентированное на будущее. Кроме того, большинство педагогов просто боялись работать с ромскими детьми. Вот почему я решил обратиться в академическую среду как источник инноваций и пристанище творческих людей. Меня несколько не смущала возможность университетских преподавателей работать с такими маленькими детьми, да еще и иноязычными. Наши дети полюбят и поймут любого позитивно настроенного взрослого. А человеку из академической среды не так сложно освоить приемы работы с малышами, зато участие таких людей в проекте гарантирует проекту высокий уровень интеллигентности и целостность.

Таким образом, проектную группу составили: канд. филос. наук, доцент кафедры философской антропологии УрГУ Н.Б. Мельник; психолог, канд. филос. наук, заведующая кафедрой педагогической антропологии ИРПО Е.В. Плотникова; педагоги начальной школы Т.В. Казакова и С.В. Швылева.

Т.В. Казакова (педагог высшей категории, учитель начальных классов, «Экологический лицей»): Я очень боялась браться за этот проект, так как никогда не имела опыта работы с детьми данной этнической общности. Но университетские преподаватели в непосредственном контакте с детьми, проведя диагностику уровня развития, показали, что эта работа необходима и может быть плодотворной. Меня увлекла возможность участвовать в значимом для общества проекте, ведь действительно такая проблема образования детей национальных диаспор существует. Почему ее никто не решает? Неужели Россия может столкнуться с такой же проблемой, как и во Франции? Необходимо заниматься образованием этих детей. Уже работая в проекте, я поняла, что этот опыт помогает мне развивать мой профессионализм, хотя я – педагог высшей категории. Мне приходилось вникать в новые приемы и методы образовательного процесса, чтобы эти дети усвоили необходимый материал, ведь дома им никто помочь не может.

Педагоги разработали специальные программы (основы математики, русский язык, окружающий мир, художественное творчество, «Образ и мысль») для ромских детей, учитывая особенности их мировосприятия, семейные традиции и уровень подготовленности. Также были организованы культурно-массовые мероприятия с участием обеих групп детей (совместные походы в филармонию, проведение новогодних елок, концертов, театральных постановок). В ходе образовательного процесса происходили коррекция программ и поиск новых педагогических приемов, в том числе и по работе с родителями.

В середине проекта был организован семинар (родительское собрание) с участием педагогов, родителей и организаторов проекта, на котором обсуждались достигнутые результаты, возникшие трудности и необходимые коррективы для улучшения хода проекта. Педагоги настаивали на том, чтобы родители занимались дома с детьми, выполняли домашние задания, так как времени в школе для освоения всего материала все-таки не хватало. У многих детей в доме не было канцелярских принадлежностей, книг, учебников, дидактических пособий и даже просто предметов, сопутствующих образованию ребенка в обычных семьях. В ходе проекта всем участникам приходилось неоднократно выступать в средствах массовой информации для актуализации проблемы полиэтничного образования, особенно учитывая негативный опыт Франции и ряда других европейских стран.

В конце проекта, перед поступлением детей в 1-й класс школы, был организован семинар для педагогов и администрации школ по проблемам образования детей в полиэтничном регионе. С администрациями соседних школ в районе проживания ромской диаспоры был согласован порядок распределения ромских детей по разным классам со смешанным национальным составом во избежание создания сегрегированных классов.

Аналитический комментарий

Если обсуждать инициативу вуза в такого рода проекте, то надо отметить, что в проектной работе нами был воспроизведен опыт взаимодействия, сложившийся в Уральском государственном университете (УрГУ). В университете существует собственное учебное заведение – Лицей как специализированный учебно-научный центр. Также был использован опыт непосредственной работы с абитуриентами, ведь при большинстве факультетов УрГУ функционируют спе-

циальные Школы, адресованные школьникам, проявляющим ранний интерес к определенной научной области.

Оказалась востребованной и такая распространенная форма взаимодействия школы и вуза, как подготовительные курсы для поступления в вуз. Ведь они ориентированы на восполнение информационных пробелов в образовательной траектории конкретных учащихся.

Опыт работы с учителями преподаватели УрГУ получили в процессе практики по повышению квалификации педагогов школы (ИППК). Целью такого взаимодействия является профессиональное развитие педагогов ОУ, формирование практики позитивного профессионального взаимодействия, профилактика и предотвращение профессионально-педагогических деформаций педагогов среднего образования или ознакомление с достижениями и проблемами науки в определенных областях знания. В проекте УрМИОНа – УрГУ, посвященного созданию семейного плаката по проблемам толерантности, разные освоенные формы взаимодействия уже были эффективно использованы. Именно потому, что проект строился уже на сложившейся практике взаимодействия вуза и школ, он оказался достаточно успешным.

Эффекты и результаты совместного проекта вуза и школы

Для школы:

- изменение стереотипного негативного отношения администрации школы, учителей и школьников к ромским детям как неспособным к обучению и позитивному межличностному взаимодействию;
- актуализация проблемы формирования толерантной культуры всех субъектов образования (родителей, учителей, детей);
- освоение опыта прецедента работы с детьми и родителями, для которых русский язык не является родным.

Для этнической общности ромов:

- создание основы для атмосферы толерантности, взаимопонимания и уважения;
- позитивный опыт обучения ромских детей, разрушающий стереотипное представление о недоступности образования для ромов;
- подготовка к поступлению в школу двух групп дошкольников (дети проявляют желание продолжать образование, демонст-

рируют необходимые для обучения в школе знания и умения и элементы ответственного отношения к обучению в школе);

- позитивный опыт обучения ромских детей, разрушающий стереотипное представление о недоступности образования для ромов;

- создание в СМИ информационного прецедента, позволяющего улучшить общественное мнение о рома;

- признание определенной частью родителей рома необходимости получения образования их детьми.

Для вуза:

- проблематизация психологического направления в исследовании формирования толерантности;

- актуализация исследований гражданских процессов взаимодействия разных этнических групп в Свердловской области;

- освоение опыта проектной деятельности с учетом появления нового субъекта образовательных инициатив.

Аналитическое обобщение

Исследование практики взаимодействия учреждений высшего и среднего образования в контексте формирования толерантной культуры региона позволяет типологизировать сложившиеся отношения на основе особенностей субъекта инициирования, организации и управления. Можно выделить три основных типа взаимодействия университетов и школы:

- под **управляющим началом вуза**, например, УрМИОН выступил организатором конкурса семейного плаката по толерантности среди учащихся школ ЮНЕСКО в городах Нижний Тагил, Екатеринбург, Тара, Новороссийск, Самара (февраль – сентябрь, 2001 год). Ученые Уральского государственного университета им. А.М. Горького провели семинар-тренинг, где были предложены возможные игровые технологии вовлечения детей и родителей в обсуждение конфликтных ситуаций в семье. В рамках семинара прошли также теоретические дискуссии о педагогических стратегиях формирования толерантной культуры в школе. Проект был реализован в течение года, его результатами можно назвать создание формы постоянного взаимодействия университета и школ, прежде всего, Свердловской области, в плане экспертной и консультативной помощи по проблемам педагогики толерантности;

– под управляющим началом органов управления образованием (Министерство образования и науки РФ, городское управление образованием и т.д.), например, значительный положительный опыт Свердловской области в формировании культуры толерантности явился основанием для Европейской Комиссии утвердить в 2005 году российско-германский проект «Развитие культуры толерантности в Свердловской области». Его участниками являются с немецкой стороны – Сенат г. Берлина (руководитель проекта – профессор Б. Йон), с российской стороны – администрация губернатора Свердловской области (директор департамента внутренней политики профессор А.В. Гайда). Основная цель проекта – разработка новых подходов, методов и технологий воспитания толерантности, обеспечения реализации основных прав граждан, предупреждения дискриминационных проявлений, достижения национального и религиозного равноправия¹. В рамках этого проекта была разработана программа переподготовки учителей обществознания, истории, правоведения, а также завучей по воспитательной работе. Ученые УрГУ (сотрудники УрМИОН) выступили с лекциями, проводили практикумы по освоению педагогических технологий формирования толерантной культуры;

– под управляющим началом «третьего лица» – учреждения или организации, опосредованно связанной с системой образования, например, уникальным прецедентом взаимодействия школы и вуза можно назвать проект «Путь к просвещению», инициированный Екатеринбургской цыганской национально-культурной автономией «Рома Урал» (ЕЦНКА) (директор А.А. Торохов). Целью проекта, осуществленного в период с октября 2005 по сентябрь 2006 года, стало создание условий для получения образования детям ромской общины.

Содержание проекта включало:

– подготовительную работу в общине (набор помощников и воспитателей, составление списков детей), поиск спонсоров и обеспечение поддержки со стороны структур управления образованием;

– психолого-педагогическая диагностика детей, анкетирование родителей, разработка учебного плана и образовательных

¹ Власть и культура толерантности в Свердловской области. – Екатеринбург, 2005. – С. 6.

программ подготовительного класса, консультации с администрациями школ и учителями;

- обучение детей в подготовительном классе, создание условий для их полноценного развития, ежемесячное проведение родительских собраний;

- подведение итогов проекта, проведение семинара для директоров и педагогов школ района, устройство детей в школы.

Роль преподавателей вуза заключалась в психолого-педагогической диагностике, проектировании образовательных программ, осуществлении педагогического взаимодействия с детьми и родителями ромской общины, презентации результатов проекта в СМИ и для педагогической общественности, консультировании координаторов проекта.

Второй тип взаимодействия под управляющим началом органов управления образованием, также можно назвать классическим для такого типа отношений. Во-первых, можно отметить тот факт, что Министерство образования Свердловской области постоянно использует научный потенциал вузов города и УрГУ для организации и проведения обучающих семинаров для учителей средней школы. В ИРРО (Институт развития регионального образования) на условиях совместительства работает много преподавателей вузов и ученых. Целью их деятельности является развитие профессиональной компетентности педагогов среднего образования в различных областях – информационно-предметных и психолого-педагогической. Такого рода учреждения осуществляют определение потребности педагогов, поиск участников и организация образовательных проектов, предоставление помещения и материально-техническое оснащение процесса, оплата работы экспертов, подготовка и выдача пакета методических материалов и удостоверения о повышении квалификации. Преподаватели вузов в этих проектах выполняют информационно-экспертную функцию. Чаще всего такие образовательные проекты используют достаточно традиционные формы образовательного процесса. При реализации новой для образовательной политики Свердловской области программы по формированию толерантной культуры был использован именно этот ресурс.

Что касается проекта, обсуждаемого здесь, то можно говорить о третьем типе взаимодействия. Инициатором данного проекта выступила сторонняя организация или, можно даже сказать, част-

ное лицо, лидер этнической общности. Однако такой тип взаимодействия не является сегодня распространенным, не имеет столь давней традиции и не характерен для других проектов и в целом для взаимодействия вузов и школ. Хотя вслед за прецедентом выполненного нами проекта можно отметить несколько подобных обращений. Это указывает на то, что налицо новая тенденция в развитии процесса взаимодействия высшей школы и средней. Главной проблемой, о которой свидетельствуют рассмотренный прецедент, а также аналогичные факты такого рода практики, можно считать отсутствие финансовых условий для возможностей стабильного функционирования такого типа взаимодействия. Иначе говоря, перспективная с точки зрения современных тенденций развития образования трансформация субъекта образовательной инициативы может оказаться лишь единичным случаем в силу того, что и органы власти, и сама система распределения средств не предусматривает поддержку такого рода инициатив, возникших в результате реализации политических программ власти по формированию толерантной культуры.

Данный прецедент свидетельствует о целом ряде комплексных проблем, которые характеризуют особенности реализации проектов такого типа. Прецедент свидетельствует о сложности миграционных процессов в современной России и Свердловской области в частности. Определенная этническая общность, существующая исторически достаточно замкнуто, независимо от сложившейся системы социальной поддержки и образования, под влиянием изменений современной идеологии, реализации новой миграционной политики попыталась войти в круг объектов социальной адаптации. Мы видим здесь совершенно новую ситуацию как для преподавателей вуза, так и для учителей. Налицо столкновение стереотипного отторжения этнической группы рома со стороны школьной системы и тенденция включения представителей данной общности в сложившуюся систему социальных прав и свобод. Можно говорить о том, что родители, дети, учителя и даже управление образованием были не готовы к такому прецеденту.

Отметим также и тот факт, что данный прецедент явился основанием для переосмысления важных концептуальных идей в аспекте современного понимания перспективы формирования толерантной культуры в Свердловской области. В число субъек-

тов толерантного отношения вовлечены образовательные структуры, которые прежде сталкивались с проблемой толерантности исключительно в рамках знаниевой парадигмы. То есть толерантность воспринималась как тема урока, как часть учебной программы, но не как определенный поведенческий навык. В число объектов толерантного отношения вошла этническая группа, которая прежде не учитывалась в значительной степени, так как по сложившейся типологии представители ромов относились к тем этническим общностям, которые, как правило, не вызывают интолерантного отношения в силу того, что проживают в Свердловской области уже многие десятилетия. Прецедент свидетельствует о том, что представители этой этнической общности не вписываются в круг сложившихся отношений толерантности, несмотря на совместную историю проживания с основными этническими общностями Свердловской области.

Для ученых университетов стал очевиден тот факт, что формирование толерантной культуры не может осуществляться исключительно посредством сложившихся образовательных технологий. Не достаточно просто рассказывать о содержании понятия толерантности и современных практиках толерантного отношения. Требуется формирование поведенческих установок посредством психологических тренингов и других подобных форм. Для исследователей было очевидно, что на повседневном уровне учителя и руководители образования не готовы к толерантному отношению, хотя в сфере теоретической, на уровне публицистики компетентно соглашались с необходимостью формирования толерантной культуры в обществе.

Перед учеными УрМИОНа открылась перспектива исследования толерантности как многообразия культурных практик, которые могут быть выявлены в сложившихся стереотипах общения представителей разных этнических общностей и регионов.

Также хотелось бы подчеркнуть то, что многолетняя практика исследования проблем толерантности привела к изменению содержания и формы взаимодействия университета и школы. Изменились сложившиеся стереотипы: университет оказывается не только источником более современных знаний, которые необходимы учителю для компетентного преподавания той или иной дисциплины, но вуз оказывается перспективным для школы в контексте изменения целей, форм и принципов воспитательной работы всех субъектов образования (детей, родителей, учителей).

Можно считать сложившимся представление о том, что школьные педагоги более компетентны в вопросах воспитания, чем вузовские теоретики. Появление нового субъекта образовательной инициативы взаимодействия вуза и школы принципиально изменило ситуацию. Вуз оказался не только посредником в сфере образования, но и позиционировал себя как исследовательский центр актуальных для современного общества форм гражданского поведения.

Тенденции. Перспективность описанного направления (варианта) взаимодействия (когда социальная проблема становится образовательной или трансформирует под проект формы и содержание взаимодействия)

Можно говорить о том, что современной тенденцией развития взаимодействия университета и школы стало появление новых субъектов образовательных инициатив, которыми оказываются лидеры этнических общин, музеи, частные инициативы, представители бизнес-структур и т.д. В аспекте формирования толерантной структуры в число инициаторов взаимодействия попадают не только (что можно было бы ожидать прежде всего) представители, лидеры этнических общностей, сформированных из числа мигрантов, но также и лидеры этнических общностей, давно существующих на территории Свердловской области, лишь в процессе реализации новых демократических изменений осознавшие свои гражданские права и социальные перспективы.

Организация научно-исследовательской работы в школе: эффекты, феномены, проблемы взаимодействия вуза и школы

Контекст исследования. Образование представляется ныне одним из самых сильных факторов влияния и сферой, отвечающей за повышение качества жизни. При этом данная сфера особенно активно развивается в школьный период, потому что от качества среднего образования устойчиво зависят и возможности дальнейшей подготовки в рамках вуза, а значит, успешность социализации в большом мире.

Само школьное образование ныне сталкивается с множеством субъектов влияния, инновациями, организационными изменениями. Все это по необходимости влечет изменения во взаимодействии разных ступеней сложившейся системы образования, в том числе во взаимодействии высшей и средней школы. Прежние «естественные» связи ныне отмирают, нарушаются; стихийно, в новых формах возникают другие. Пока можно видеть, что взаимодействие стало гораздо более многофакторным и интенсивным, чем прежде, однако опыт остается неизученным, сферы наиболее плодотворного сотрудничества пока не определены, перспективы неясны. Иными словами, пока далеко не исследовано, что за субъекты в них участвуют, какой продукт они производят, какую культуру несут, как меняют роли вуза и школы.

Эти замечания относятся и к тем вариантам взаимодействия, которые формируются инновационных образовательных учреждениях г. Саратова в связи с попытками внедрения в школьную жизнь научно-исследовательской составляющей. Не стоит напоминать, что научно-исследовательские и информационно-

коммуникативные технологии выходят в современном обществе на первый план. Они оказываются в числе наиболее востребованных и при формировании умений, компетенций школьников, проектных форм работ, индивидуальных траекторий обучения.

К этому можно добавить проблему недостаточной подготовленности учителей в связи с началом введения в школе предпрофильных и профильных курсов. Необходимо выявить, какими путями возможно эффективное повышение компетенций самих учителей, чтобы эта часть реформ не осталась формальной, реально привела к повышению качества образования.

В практическом аспекте для оптимизации, доработки, переработки существующих региональных планов реформирования школьного образования, его действительного «наполнения» современной научно-исследовательской составляющей необходимо исследовать реальное состояние «школьного пространства», степень готовности со стороны учителей и учащихся к включению в «сектор инноваций», возможности классических вузов, институтов повышения квалификации, характер подготовки студентов педагогических специальностей.

Очень важно изучить «управленческую составляющую» взаимодействия. Складывающиеся практики взаимодействия высшей школы и школы актуализируют проблему места и роли местных министерств образования как в отношениях с инновационными учреждениями, так и с классическими вузами.

Актуальность заявленной темы состоит в том, что до настоящего времени задача разработки и апробации организационных технологий, которая позволила бы осуществить в школе проведение научно-исследовательской работы в рамках строгой научно-методической системы, еще не ставилась комплексно.

На местном уровне специально некоторые вопросы поднимаются только в одной монографии в связи с профильным обучением [1]. Кроме этого, ряд статей в сборнике «Университет и гимназия» представляет опыт работы по отдельным сюжетам [2]. Наконец, местный ИПК в первом выпуске сборника публикует ряд документов [3]. Обращение к тематическим сайтам выявило интерес к проблематике, как и в Саратове, на уровне инициативных личностей – учителей и участников проектов. Здесь стоит отметить материалы Л. Фоминой, А.В. Леонтовича (Москва) и Н.С. Рузановой (Петрозаводск) [4]. Л. Фомина в своей обзорной

статье «О некоторых тенденциях развития учебно-исследовательской деятельности школьников» обобщает данные относительно форм исследовательской деятельности учащихся в масштабах страны. Статья А. Леонтовича и Д. Монахова рассказывает об опыте организации исследовательской деятельности в «Донской гимназии» Москвы [5]. Затем Леонтович в цикле статей, размещенных на Интернет-портале «Исследовательская деятельность школьников», рассматривает различные вопросы, связанные с организацией научно-исследовательской работы в школе.

Главная задача нашего исследования состоит в том, чтобы представить проект и опыт его апробации в ВЕЛ как прецедент, позволяющий выявить истоки, так сказать, историю вопроса, обрисовать формы и типы взаимодействия вуза и школы на уровне конкретных субъектов, их функции; обозначить эффекты, результаты, феномены, изменения, внутренние и внешние проблемы; наметить возможные пути их решения; в целом оценить состояние взаимодействия вуза и школы в фокусе избранной темы, перспективы и формы их развития.

Что касается используемых понятий, то под эффектами в разделе понимается практическая польза, прямые и запланированные результаты того или иного начинания, действия. Под феноменами разумеются дополнительные, неожиданные, незапланированные результаты, возникшие в ходе проектной работы, эксперимента и оказавшиеся существенно важными.

Источники и материалы нашего исследования можно разделить на две большие группы. Первую мы условно назвали «устные» источники. Они возникли в результате работы над заявленной темой: материалы наших анкет, адресованных ученикам 8–11-х классов Восточно-Европейского лицея, учителям и родителям; интервью (администрация министерства, вуза, факультета, школы); фокус-группы (учителя, ученики 11-х классов, выпускники). Всего число опрошенных или проанкетированных – около 160 человек.

Письменные источники: концепция и программа проекта Восточно-Европейского лицея и связанный с ними комплекс документов разного рода: министерские документы регионального уровня, тексты проектов и концепций разного рода, опубликованные в разных изданиях, так или иначе связанные с практикой организации научно-исследовательской работы в школе, взаимодействием вуза и школы, министерские документы общероссийского уровня.

Кейс «Содержание научно-исследовательской работы, ее эффекты и феномены»

Введение. *Восточно-европейский лицей как объект изучения.* Восточно-европейский лицей (ВЕЛ) г. Саратова – инновационное муниципальное учебное заведение, возникшее около 10 лет назад в составе 8–11-х классов. В лицей набирают учащихся со всего города, в параллели по два-три класса, разделяемых на гуманитарные и математические. Всего в ВЕЛ около 190 учеников, чуть больше 20 преподавателей.

ВЕЛ активно сотрудничает с учеными саратовских вузов, отмечен премией президента в рамках национального проекта. Ныне он представляет собой региональную экспериментальную площадку по апробации проекта «Технологии научно-исследовательской и информационно-коммуникативной работы в школе».

Содержание: этапы взаимодействия и исследования

Предыстория вопроса. Обратимся к материалам ВЕЛ. Заявленный эксперимент сам по себе носит характер феномена или комплексного результата того взаимодействия, которое имело место в последние 15 лет между Саратовским классическим университетом (его истфаком, в большей мере), администрациями разного уровня, школами, учителями.

В рамках гуманитарных наук первый масштабный опыт взаимодействия ученых СГУ и учителей имел место при подготовке в начале 1990-х годов. «Региональной программы исторического образования» и дополнений к ней [6]. Инициатива исходила тогда от руководителей отдела образования областной администрации (Облоно), так как было необходимо наполнить региональный компонент образования. В ее подготовке принимали участие около 20 ученых истфака СГУ, а в роли рецензентов выступали 6 школьных учителей истории. Результаты и феномены, родившиеся отсюда, мы попытались свести в схеме 1 (см. Приложение). Как можно видеть, число феноменов значительно превышает объем запланированных результатов. Комментарий к таблице с точки зрения «субъектов процесса» позволяет добавить, что только на начальном этапе администрация областного уровня выступила в качестве инициатора. Потом она лишь регистрировала ситуации, придавая административную законность площадкам, заслушивая ежегодные отчеты и пр. Забегая вперед,

отметим, что примерно эти же роли она играет и ныне, забыв, правда, про всякие инициативы. Весьма пассивно вел себя Институт повышения квалификации учителей, лишь привлекая профессоров и учителей для решения краткосрочных задач.

Вузовская администрация как таковая принимала в процессе минимальное участие, подписывая договоры о сотрудничестве со школами. Активно вели себя непосредственные участники проекта со стороны как вуза, так и школы.

Очевидно, это был один из первых проектов, когда между университетом и администрацией образования возникла особая, посредническая, группа, разработавшая продукт, объем и размеры которого многократно превосходили ожидаемые результаты. Проектная группа не сохранилась как единое сообщество, но сообщила многие импульсы ее участникам, вузу и школе. Уже этот проект показал, что привлечение лучших учителей для разработки и не заказного рецензирования программ, учебников, пособий, тетрадей, созданных учеными высшей школы, самими учителями способно влиять на повышение образования и решение проблем на качественно новом уровне. Более того, этот проект обозначил возможности учителей как равноправных участников и субъектов взаимодействия. Само это взаимодействие было «институционализировано» в минимальных формах: администрация выступила как заказчик, получив продукт, во много раз превышающий по объему затраты на него.

«Университетский наплыв» в школы 1990-х годов. Еще одним объективным «исток» эксперимента ВЕЛ можно назвать «университетский наплыв» в школы, начавшийся в те же 1990-е годы в виду шоковой терапии и не исчерпавший себя до сих пор. В этом «наплыве», как и в случае с первым проектом, опять напрямую взаимодействовали как субъекты: школа – в лице директоров (работодателей) и вуз – в лице самих преподавателей. Преподаватели вузов высокой квалификации (профессора, доценты) приглашались для чтения спецкурсов, репетиторских курсов, консультативной работы с учениками, ведения исследовательских кружков. В больших гимназиях, имеющих материальные возможности, на подобных поприщах и ныне продолжают трудиться до 15–20 вузовских преподавателей разных специальностей.

В результате во многих школах города «стихийно» возникла практика интеграции вузовских и школьных методов обучения,

что, по данным наших дополнительных опросов, заметно облегчало и продолжает облегчать адаптацию школьников к вузу, создает дополнительные возможности раннего продвижения в научной области и т.д. Кроме того, проявлялись и продолжают проявляться отдельные феномены в виде научного взаимодействия учителей и ученых, результатом чего становятся совместные статьи, доклады, порой – и диссертации, то есть отчасти решается проблема повышения квалификации школьного учителя и его участия в исследовательской деятельности. И, как правило, такой учитель легко приобщает к подобной деятельности учащихся в рамках кружков или индивидуальной работы.

В целом формами взаимодействия, помимо уроков и консультаций, как показывает саратовский опыт, в такой ситуации становится участие вузовских преподавателей в ученических конференциях разного уровня в качестве руководителей секций или пленарных заседаний, иной раз – доклады на педагогических советах или методических объединениях, лекции для учителей на актуальную научную проблематику, консультирование учителей и учащихся.

Социальный эффект такого рода взаимодействия видится в том, что школьники «вживую» приобщаются к миру науки, осваивают ее как проблему, а не как готовое знание, постигают азы фундаментального знания, учатся общению с исследователями, более осознанно определяют выбор вуза, факультета, профессии.

Оценка деятельности вузовских работников в школе разными субъектами. Если обратиться к материалу нашего кейса, то эту оценку мы стремились получить от субъектов разного рода: выпускников, учащихся, учителей, родителей. Выпускники ВЕЛ, которые учатся ныне в классическом университете (СГУ), на фокус-группе (май 2007 года) говорили о большом интересе, который вызывали уроки вузовских преподавателей, их методика и главное – характер общения с учащимися. Они отмечали возникновение особой атмосферы в школе, привносимой присутствием вузовских профессоров и доцентов. С другой стороны, они весьма критично оценивали уровень преподавания некоторых школьных дисциплин самими учителями.

Примерно об этом же рассуждали учащиеся 11-го класса ВЕЛ. На самой большой по численности фокус-группе (около 25 человек) перед последним звонком (24 мая 2007 года) они обо-

значали важность многих курсов, читаемых вузовскими преподавателями, добавляли, что они были очень интересны по содержанию, что сама атмосфера на уроках была творческой, ученики охотно участвовали в дискуссиях на самые трудные темы и пр.

Иное подметили родители, которые сами работают в вузе. Проведенные с ними (май 2007) интервью (декан истфака профессор В.С. Мирзеханов и др.) дали такой результат: они одобрительно отзываются о вузовских преподавателях как носителях дополнительных знаний и навыков, организаторах исследовательской работы, но не считают решением вопроса замену школьных учителей «приходящими» вузовскими преподавателями. Иными словами, прямое взаимодействие на почве преподавания школьных предметов субъектов двух разных структур вуз-школа, очевидно, есть явление с неопределенным будущим.

Добавим, что присутствие университетских преподавателей в ВЕЛ сослужило большую службу: оно привело к созданию проектной группы теперь уже внутри лицея. Эта группа занялась разработкой, а потом апробацией «Рабочей программы интегративного изучения предметов гуманитарного цикла», подготовленной в конце 1999 года Восточно-европейским лицеем и там уже прошедшей этап апробации в формате городской экспериментальной площадки [7].

В данном случае ученые и опытные учителя высокой профессиональной квалификации сотрудничали как соавторы, им во многом помогали вузовские рецензенты, узкие специалисты. Программа без спешки обсуждалась и уточнялась, что и обеспечило ее научно-методическую корректность и успешную апробацию.

Результаты и феномены реализации второй программы. Трехлетний опыт внедрения этой программы также дал свои результаты и свои феномены (см.: схема 2 Приложения). Подробный содержательный анализ программы выходит за рамки заявленной темы. Отметим лишь, что она позволила интегрировать и синхронизировать предметы гуманитарного цикла, решила проблемы дублирования материала, облегчила его освоение за счет его разбивки по модулям, сделала естественной (и очень содержательной, разной по формам, творческой, интересной) частью учебного процесса интегрированные уроки.

Программа не имеет аналогов, и этой уникальностью она обязана именно тесному творческому содружеству ученых и учителей на всех стадиях ее подготовки и апробации.

Здесь взаимодействие перешло на новую ступень, переросло в прямое сотрудничество учителей и ученых. Интеллектуальный потенциал высшей школы был направлен на решение задачи общегосударственного масштаба, создание инновационной программы и перспективной модели обучения, внедрение которой может значительно поднять уровень подготовки учащихся, понимание общей картины развития мира, умение самостоятельно применять знания и добывать их.

С точки зрения взаимодействия субъектов инициатива оказалась встречной: директор ВЕЛ Р.Е. Зохина, сама кандидат педагогических наук, сочла важным для школы пригласить вузовского профессора в качестве научного руководителя лица. Как подробно она разъяснила в интервью (конец мая 2007 года): ей хотелось, чтобы профиль лица (восточно-европейский), наполнился соответствующим содержанием за счет новой подачи материалов школьных предметов и дополнительных спецкурсов. «Связующим звеном» между вузом и лицеем должен был стать научный руководитель, на роль которого был приглашен известный специалист по новейшей истории, автор знаменитого учебника профессор А.А. Кредер. (Финансовая сторона дела решалась за счет школьного благотворительного фонда.) Он со своей стороны предложил серьезный научный проект, о котором выше и было сказано. В качестве его разработчиков выступили трое учителей и сам А.А. Кредер, рецензировали проект вузовские ученые.

Как видим, по сравнению с первым проектом, о котором речь шла в начале раздела, роли поменялись: вузовские профессора и доценты превратились в официальных рецензентов, учителя – в авторов. Ясно, что в данном случае имел место более высокий с точки зрения задач проекта уровень взаимодействия между учителями и учеными.

Если сравнить результаты и феномены, рожденные двумя проектами, то окажется, что по линии результатов они схожи (внедрение и публикация программ), хотя второй проект на практике дал возможности модульного преподавания, ныне очень востребованного в связи с переходом на Болонскую систему.

Что касается феноменов, то в первом проекте самым значимым моментом оказалась научно-культурная экспансия вуза в сферу создания учебников и УМК, во втором – изменение «культурной среды» самого ВЕЛ, где возникла новая, постоянная форма сотрудничества в виде лабораторий, началась апробация спецкурсов, читаемых учителями, родились просеминары как форма организации научно-исследовательской работы, был дан толчок проведению многоступенчатых (класс – школа – город – регион) конференций.

В рассмотренной ситуации администрация всех уровней, кроме лица и деканата истфака, вела себя пассивно, не поощряя и не стимулируя данную работу ни морально, ни материально, никак не обращая внимание учительской общественности на нее. Из упомянутого выше интервью директора ВЕЛ выяснилось, что только в течение одного года выделялось какое-то денежное поощрение, но потом и этот скромный ресурс исчез. Администрация городского и областного уровней не предпринимала масштабного (в рамках региона) обсуждения программы учительской общественностью, не адресовала ее разработчиков в какие-нибудь фонды и пр. Другими словами, администрация оказалась не готова к появлению подобных групп и проектов и не смогла определить для них места в своих планах и программах.

Сама работа вновь велась в рамках сотрудничества особой группы, теперь вставшей именно между вузом и конкретной школой и включившей в себя субъектов с той и другой стороны.

Это потенциал и стал главной платформой для текущего проекта.

Содержание выполняемого в настоящее время проекта. Итак, напомним, заявленная цель работы творческой группы – программа эксперимента на тему: «Технологии научно-исследовательской и информационно-коммуникативной работы в школе» и 4-летняя его апробация.

Рабочий вариант данного проекта уже существует. Сам проект – вариант прямого взаимодействия и сотрудничества ученых и учителей с целью выработки инновационных форм и методик школьной деятельности, которые в случае успешной апробации могут рассматриваться как одна из региональных моделей взаимодействия высшей и средней школы, заслуживающая внимания и для применения в более широких форматах.

Основная идея эксперимента – комплексное освоение учителями и учащимися на основе современных технологий базовых навыков организации, осуществления и презентации результатов разных форм и видов самостоятельной научной работы. Авторы поставили перед собой весьма сложную и амбициозную цель: организацию и проведение проектной работы, рассчитанной на несколько лет, в рамках строгой научно-методической системы и единой научной темы, поэтапного вовлечения в проект значительной части учителей и всех учащихся, анализа содержания, организации, течения и результатов эксперимента.

Иными словами, целью является разработка, организация и системное внедрение в урочную и внеурочную школьную практику современных форм и методов поиска, сбора, отбора и анализа разных типов информации, ее организации и многоуровневого представления (в том числе с использованием мультимедиа-средств); подготовка учащихся к решению самостоятельных творческих задач разного типа; организации дискуссий и участия в них; подготовка учащихся к органическому восприятию вузовских методов и форм обучения со всей его сложной содержательной составляющей.

Одним из важных методических стержней проекта стала единая межпредметная тема эксперимента. Ее обсуждали сообща ученые и учителя и определили так: «Социокультурное пространство старого Саратова [8]». Главной составной частью проекта и результатом совместной разработки стали детальные программы деятельности: а) учительской лаборатории современных технологий преподавания предметов гуманитарного и естественно-научного циклов; б) курса по теоретическим основам научно-исследовательской работы для учащихся (ТОНИР); в) программ просеминаров для учащихся разных классов; г) программ организации и проведения конференций разного типа.

Главные, уже используемые в данном проекте ресурсы: интеллектуальный потенциал истфака СГУ, сыгравший роль при совместной подготовке концепции и программ эксперимента, модели и технологии проведения спецсеминарских занятий на младших курсах, в том числе – руководства самостоятельными работами, модели организации и функционирования научно-методических лабораторий и семинаров, организации и проведения конференций, использование кафедральных книжных фондов и общеуниверситетской библиотеки.

Очень востребованы и такие ресурсы высшей школы, как руководство научной работой учителей (подготовка докладов, написание статей, методических пособий, создание совместных научно-методических трудов, подготовка семинаров регионального уровня и участие в них, консультации по проблематике просеминаров в старших классах).

Особо стоит отметить, что учителя начали обретать соответственные навыки и умения в «опережающем режиме», через участие в работе семинаров, практикумов, лабораторий, конференций под непосредственным руководством вузовских ученых или завучей, уже получивших опыт подобной работы в рамках предыдущего эксперимента. Здесь в устойчивую форму обретения новых компетенций превращается лаборатория.

Субъекты взаимодействия. На фазе подготовки проекта его основные разработчики – это работник лицея (завуч по научной работе) и профессор университета. Однако на ступени апробации проект превращается в площадку взаимодействия большого числа субъектов. В первый год апробации к нему подключились администрация школы (директор, завуч) вузовские профессора (2 человека) и доценты (4 человека), учителя (10 человек, т.е. почти половина коллектива), учащиеся (8–9-е классы, т.е. половина школы), родители (несколько энтузиастов работают над проектом в формате «ученик – учитель – родитель»).

Функции и характер взаимодействия. Они у участников проекта с вузовской и школьной сторон частью смешанные (и те, и другие руководят просеминарами), частью отдельные (первые руководят лабораторией учителей, консультируют учителей, анализируют результаты их работы в просеминарах, руководят работой конференций школьников, вторые – организационно готовят конференции, проводят мониторинг, взаимодействуют с родителями).

В проекте получают развитие эффективные формы прямого и постоянного взаимодействия в рамках лабораторий, практикумов, руководства просеминарами, при подготовке семинаров с обсуждением итогов того или иного этапа эксперимента.

Превращение феноменов в результаты. Основные результаты и феномены, обнаружившиеся на первом этапе эксперимента, даны в схемах 3 и 4 (см. Приложение).

Сразу обратим внимание на главное: феномены предыдущего

проекта в рамках нового обозначили свою устойчивость, приобрели организационно-методическое оформление и наполнение, превратились по сути в результаты.

Новые феномены: вовлеченность учащихся. Сказанное выше делает особенно интересным выявление новых феноменов, обозначившихся на первом этапе текущего эксперимента. Обратимся к анализу данных схемы 4 Приложения. Мы разделили все феномены по главным субъектам взаимодействия: ученики, учителя, лицей в целом.

В отношении учащихся важнейшим феноменом можно назвать осознание ими престижности участия в работе семинаров и конференций и вовлеченности в эту деятельность. В подростковых культурах такой вектор крайне редок и крайне важен для формирования ценностных ориентиров. Действительно, лицеисты постоянно обсуждают между собой избранные темы, помогают друг другу, на семинарах задают массу вопросов, на конференциях выказывают свое знание предмета через вопросы и замечания. Они по-другому слушают выступления, чем неподготовленные участники из обычных школ, они гордятся успехами, огорчаются, если доклад прошел незамеченным.

Школьный психолог вместе с завучем по науке разработали и дважды «запустили» среди учащихся 8-х классов анкету, результаты которой помогают понять, из чего складывается осознание этой самой престижности у начинающих просеминаристов (рис. 5–7). У учащихся спрашивали, что им дало участие в первой классной конференции в январе 2007 года, где в роли докладчиков были по одному представителю от каждого из 6 просеминаров, а все остальные – в роли активных слушателей, и что дало им участие каждого уже в роли докладчика в весенней межклассной конференции.

На рис. 5–6 показано, что на первом плане и в том, и в другом случае – интерес, причем он ощутимо возрастает, когда ученик превращается в докладчика. Почти половина «респондентов» учится друг у друга, обмениваясь опытом своих исследований. Такому же числу детей оказалось интересно участие в дискуссии как возможность самовыражения, а для каждого четвертого это еще и реализация его потенциальных возможностей. Если взглянуть на ответы с точки зрения формируемых умений и компетенций, они четко отражают то, что пишется в программах обучения,

документах по реформированию образования как «должное» или сильно желаемое, но пока трудно достижимое на практике. Отсюда можно сделать осторожное заключение, что эксперимент начал влиять на результативность обучения с самой первой фазы его внедрения, и, очевидно, степень этого влияния будет возрастать.

В ходе опроса 8-классникам задали еще и вопрос о том, что изменилось в их школьной жизни за время занятий в просеминаре, а значит, в какой-то мере и за первый год их пребывания в лицее (рис. 7). Четыре из пяти уверенно ответили, что закрепился интерес к той предметной области, в рамках которой находилась проблематика просеминара, у двоих из трех появился интерес к исследовательской работе и желание участвовать в работе конференций. Иными словами, и здесь произошел сдвиг в сторону результативности обучения, поскольку интерес и желание — едва ли не главные его психологические условия. Диаграмма проясняет и «корни» престижности, которые нами отмечены как феномены обучения.

Конкретные данные по феномену успешности и массовости участия школьников в конференциях разного уровня сведены в диаграммы (рис. 1–4). На рис. 1 показан мощный (в два раза) приток участия школьников в конференциях в первый год реализации проекта в сравнении с предыдущими: в среднем каждый ученик хотя бы раз выступил с докладом на научном собрании какого-то формата, а каждый второй — не менее двух раз. Реально же группа «активистов» успевала готовить доклады и выступать на всех значимых конференциях (их проводится в Саратове около десяти), причем порою в двух, а то и трех разных секциях. И, как правило, результативно, занимая призовые места. Очевидно, эти факты позволительно рассматривать как первые признаки перерастания данного феномена в результат.

По данным городской статистики, ВЕЛ с большим отрывом лидирует среди МОУ по числу призовых мест: при меньшем вдвое-втрое, а то и вчетверо, количестве 8–11-классников он имеет примерно вдвое больше мест, чем другие лицеи и гимназии (их 23) и многократно больше, чем обычные школы-участницы (их около 30). Попутно отметим и общую высокую планку выступлений: фактически каждый из участников занимал какое-то место или получал поощрительную грамоту.

Неожиданные данные получены в отношении участия лиц-истов разных классов (от 9-го до 11-го) в конференциях. Как правило, в городе самыми активными участниками конференций традиционно выступают 11-классники, за ними – 10-й класс. Участие 8–9-х классов совсем незначительно. Оно, так сказать, пробное. В ВЕЛ картина существенно иная: каждый третий из участников начинает свой «научный путь» в 9-м классе. Причем замечен постепенный рост этого участия из года в год. Перед нами пока феномены предшествующего проекта, но они явно превращаются в устойчивые результаты. Отметим и стабильно высокую степень участия 10-классников.

Наконец, третий феномен, отмеченный в схеме 4 Приложения, в графе «Учащиеся»: повышение интереса участников просеминара к учебе, повышение учебной результативности. Если отнести к учебе экспериментальные просеминары, то серьезная степень результативности выше была обозначена. Но это не все. Как отмечает в своем отчете за 2006/07 учебный год завуч ВЕЛ, в большинстве случаев участники просеминара имеют хорошие оценки по профильному предмету (чаще – «5»); знания просеминаристов «межпредметным образом» используются на уроках по отдельным вопросам. Например, на уроках литературы – материалы работ по истории (эпоха Грибоедова, история Пушкинского лицея при изучении творчества Грибоедова и Пушкина, краеведческий материал на уроках истории, МХК); практикуются выступления учащихся с их работами в других классах (например, по литературе последних лет). Лицейсты успешно используют творческие работы для сдачи переводных и выпускных экзаменов в альтернативной форме, получая отличные оценки.

Новые феномены: вовлеченность учителей. По разделу «Учителя» в схеме 4 Приложения отмечены такие феномены, как начало внедрения в обычные уроки научно-исследовательских компонентов, возрастание профессиональной активности учителей, вовлечение некоторой части работников лицея в грантовые проекты.

В том же отчете завуча по первому поводу приводится много интересных фактов по работе учителей гуманитарного профиля (скажем, в 10-м классе завершающий урок по творчеству А.С. Пушкина проводился в форме мини-конференции (Н.Л. Гусакова). Общая тема конференции: «Евгений Онегин» А.С. Пуш-

кина – «Энциклопедия русской жизни». Учащиеся предварительно получили задание написать небольшую исследовательскую работу по темам: «Что было модным в начале XIX века?», «Театр начала XIX века», «Круг чтения светского общества начала XIX века» и т.д. Результаты работы были представлены в письменной форме и в виде устных докладов. К письменному варианту предъявлялись такие же требования, как и на серьезных конференциях. Регламент конференции также соответствовал всем правилам. В роли председателя жюри выступал преподаватель.

Что касается возрастания профессиональной активности преподавателей, то, судя по их анкетам и материалам фокс-группы, оно выражается в самообразовании, участии в различного рода семинарах, конференциях, проектах; в публикации материалов и статей в сборниках и журналах; можно отнести к росту активности и руководство просеминарами. По данным отчета завуча за текущий год, т.е. первый год апробации проекта, учителя сделали доклады на 8 конференциях всероссийского и областного уровня, это вдвое больше, чем в предшествующий год. Заметим, все они – участники проекта, все – руководители просеминаров, темы всех докладов связаны с проектом. Двое учителей получили грант НФПК в рамках совместного с вузовским ученым большого проекта по созданию ИУМК. Еще двое работают в проекте МИОН.

Отмечается, что проект стал одной из составляющих заявки на премию президента в конкурсе лучших учителей общеобразовательных учреждений для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование, которую получила преподаватель русского языка и литературы Н.Л. Гусакова.

Новые феномены: развитие лица в целом. Схема 4 Приложения обозначает феномены, относящиеся к лицу в целом: рост его имиджа и конкурентоспособности, использование как площадки для повышения квалификации учителей разных школ. Главными фактами являются успешный общегородской новый набор и победа в конкурсе «Лучшие школы России».

Думается, что уже результаты и феномены первого этапа эксперимента позволяют указать на его значимость в деле выработки рекомендаций в рамках школьной реформы образования, изучения способов углубления общешкольной подготовки в лицейских

и гимназических классах средней школы, а также в лицеях и гимназиях. Они также могут быть использованы в высших учебных заведениях педагогического профиля для ознакомления будущих учителей с новаторскими экспериментами; не исключено, что эксперимент может вызывать интерес международной учительской общественности, а осмысление его хода и результатов – стать темой кандидатских и докторских сочинений. Но прежде всего, они важны для понимания механизмов взаимодействия школ и вузов на современном этапе.

В данном случае между школой и вузом не просто обозначилась особая проектная группа, не просто появился новый субъект. Группа выросла численно и будет расти дальше; функции ее членов в одном из главных компонентов проекта – руководстве семинарами – не привязаны к «происхождению» руководителя: вузовский ученый и учитель работают «на равных»; особые функции вузовских ученых как руководителей лабораторий уравниваются работой учителей по организации конференций и мониторингу эксперимента в целом. Проект обнаруживает сбалансированность сил и интересов, привлекает к себе внимание учительской общественности, становится одним из методов измерения успешности усилий ученика, учителя, администрации, лица как учебного заведения.

Постановка проблемы взаимодействия вуза и школы. Изучение материалов темы выводит и на общие вопросы комплексного изучения состояния взаимодействия разных субъектов. Позволим себе несколько предварительных замечаний, вытекающих из предпринятого нами «вертикального» среза результатов опроса всех субъектов образования: от учителей школ и учащихся до представителей управленческих структур.

Начнем с понимания степени важности взаимодействия.

Учителя. Результаты фокус-группы и ответы наших респондентов на вопросы анкет показали, что все преподаватели лицей считают взаимодействия вуза и школы актуальным и необходимым. Однако педагоги по-разному оценивают и представляют направления и задачи взаимодействия. Анкетный опрос учителей ВЕЛ выявил два подхода, два разных понимания. Почти 36% (35,7%) опрошенных учителей (они условно обозначены нами как «профильники») понимают взаимодействие вуза со школой как переход к профильному обучению, целью которого является не-

посредственная подготовка учащихся к учебе в вузе по выбранной специальности. В содержательном плане взаимодействие трактуется ими как «обучение, взаимообмен формами работы, возможность преподавателям вузов работать с ученической аудиторией». Речь идет прежде всего о преподавании вузовскими учеными специальных курсов и проведении ими спецсеминаров по отдельным предметам, а также об оказании методической помощи школе со стороны высшей школы.

Основной лозунг данной группы учителей, раскрывающий их понимание взаимодействия высшей школы и школы: «Каждой предметной области в школе – научный руководитель вуза, либо консультант!» В сочетании с переходом к профильному обучению это, считают «профильники», станет залогом хорошего, качественного образования школьников, успешного поступления в вуз и обучения в нем».

Самыми эффективными формами взаимодействия высшей школы и школы «профильники» (35,7%) считают спецкурсы и спецсеминары, подготовку школьниковами творческих работ и защиту их на конференциях, проведение предметных круглых столов и мастер-классов для преподавателей. Заметим, что в школе уже год идет эксперимент, но «профильники» ничего не говорят о совместных проектах, докладах, лаборатории, семинарах, грантах. Нетрудно предположить, что они представляют собой ту часть учителей, которая пока не вовлечена в проект.

Вторая группа опрошенных учителей (их также 35,7%), «проектники», относится к взаимодействию высшей школы со школой как к тесному сотрудничеству на уровне создания совместных программ, проектов, учебников. Для этого, по их мнению, необходимо вузу и школе выработать общую стратегию и программу подготовки учащихся. Они выражают менталитет «государственников», считают назревшей необходимостью создание общего руководящего органа (центра, структуры) для координации взаимодействия администрации и преподавателей вуза и школы, хотя никаких функций этого «руководящего органа» не обозначают.

Наиболее перспективным делом эта группа преподавателей считает осуществление совместных долговременных и краткосрочных проектов; проведение совместных мероприятий вуза и школы (конференций, семинаров, совещаний); участие школьников и учителей в вузовских конференциях, совместную подготовку и публикацию работ разного рода (сборников, учебников и т.д.).

Итак, разброс мнений учителей здесь широк: от самого общего понимания взаимодействия вуза со школой как «тесного сотрудничества» до конкретных предложений по формам этого сотрудничества.

Со своей стороны заметим, что, как показывает предпроектный этап и первый год эксперимента, далеко не все учителя готовы к новым формам работы, партнерскому взаимодействию. Их участие в работе лаборатории обнаруживает у «новичков» психологический дискомфорт от роли учеников, неготовность к этой роли, неготовность воспринимать новое, трудности в освоении новых форм и методов работы, недостаточную информированность относительно практики научно-исследовательской деятельности в других школах и регионах, инерцию и неумение организовать время. Иными словами, в инновационное учреждение эти учителя принесли старые привычки и стереотипы, которые, конечно, затрудняют психологическую и профессиональную перестройку. В этом можно видеть одну из внутренних проблем, которые предстоит одолевать в данном проекте.

Родители. Их понимание взаимодействия обнаружило вполне прагматический подход. От сотрудничества вуза со школой они ждут многого: повышения уровня образования своих детей, углубленных знаний по выбранным предметам, психологической адаптации детей к вузовской системе образования, помощи им в профессиональной ориентации, развитии навыков работы с информацией, навыков публичных выступлений, подготовки рефератов. Но больше всего от этого сотрудничества родители ожидают хорошей подготовки своих детей для поступления в вуз.

Оценивая конкретные формы взаимодействия вуза со школой, родители отдают явное предпочтение спецкурсам и просеминарам, на которых даются углубленные знания по выбранным предметам. Они считают такую работу реальной подготовкой детей к вузу. Подготовка творческих работ, участие в различного рода конференциях также высоко оценивается родителями как перспективная и полезная для детей форма сотрудничества вуза со школой.

Интересно, что практически все опрошенные родители отметили, что у учащихся нет проблем при взаимодействии с вузовскими преподавателями. Лишь единицы определили эти проблемы как временные и психологического плана. В настоящее время

родителей больше всего волнует учебная перегрузка детей, нехватка времени на дополнительные занятия.

Ученики. Опрос учащихся 9–11-х классов показал, что они прежде всего ждут повышения уровня образовательной подготовки для последующего поступления в вуз. Это отмечают все опрошенные ученики. Отсюда и само взаимодействие понимается ими как «взаимовыгодное сотрудничество между высшей и средней школами, нацеленное, с одной стороны, на подготовку ценных кадров для высшей школы, с другой, на подготовку школьников для обучения в вузе».

Вместе с тем взаимодействие, считают дети, предполагает также сотрудничество высшей школы со школой с целью утверждения в сознании ученика наиболее объективного представления о вузах. Опираясь на свой опыт, лицеисты определяют взаимодействие вуза и школы как преподавание в школе вузовских преподавателей, организацию научной работы в школе в форме просeminаров, конференций, как знакомство с вузовской системой обучения, как новый способ работы с информацией, углубленная подготовка по выбранным предметам, расширенная информация о вузе, навыки научно-исследовательской работы. Все это, считают дети, помогает им определиться с выбором профессии, а также сократить время адаптации в вузе. Вместе с тем, лицеисты отмечают сотрудничество вуза и школы – это обмен опытом и взаимная выгода для обеих сторон. Так, учащиеся 11-го класса на фокус-группе заявили, что они готовы были принять серьезное участие в региональных исследованиях по истории, экологии, культуре, что необходимо привлекать школьников к «настоящей» научной работе. Для многих учеников немаловажна и возможность расширения круга интересного общения.

Администрация. На уровне администрации инновационных учреждений можно отметить понимание взаимодействия высшей школы и школы как перспективной модели образования. В частности, директор ВЕЛ (в интервью конца мая 2007 года) выражает уверенность, что школа избрала правильную модель развития в плане взаимодействия с вузом. Само взаимодействие рассматривается как переходный этап формирования преемственности обучения от школы к вузу. При этом директор подчеркнула, что инициатором взаимодействия ныне выступает школа (лицей). Администрация же вузов не проявляет инициатив подобного ро-

да. Администрация города и области также практически не оказывает никакой помощи – ни организационной, ни информативной, лишь фиксируя новые проектные заявки школ.

Вузовская администрация разных уровней признает, что есть проблемы, связанные с организацией взаимодействия, что именно школы проявляют инициативы, а вуз как учреждение их только одобряет и как-то поддерживает. Проректор по учебной работе СГУ (доц. И.Г. Малинский) в своем интервью отметил важность разработки программ взаимодействия, стратегии развития, но только на уровне общего размышления над проблемой. Кроме того, он сказал, что в настоящее время между администрацией вуза и школы договорные обязательства отсутствуют, а это не позволяет разграничить ответственность субъектов за качество образования.

Пожалуй, наибольшую осведомленность и интерес к проблеме проявил декан исторического факультета СГУ (проф. В.С. Мирзеханов). В интервью (конец мая 2007 года) он обратился к идее интегрированных программ обучения, совместных проектов, которые работали бы на взаимодействие; он полагает, что нужны опорные школы, их приоритетное финансирование. По его представлению, подобные положения должны были быть заложены в национальном проекте реформирования образования.

Представители Института дополнительного образования СГУ относятся к проблеме взаимодействия вуза и школы как к важнейшей задаче, стоящей сейчас перед системой общего образования. Так, зам. директора ИДПО СГУ (проф. А.Н. Поздняков) считает, что в качестве приоритетных задач сегодняшнего дня выступают как решение назревших научно-теоретических проблем образования, так и оказание практической помощи школам в организации профильного обучения. Упомянутая выше зав. кафедрой менеджмента в образовании этого же института Н.В. Акинфиева считает, что в настоящее время важно изменить управление в высшем и общем образовании: от управления процессами к управлению по результатам. Тогда необходимость предъявить обществу реальное новое качество образования заставит вузовское и школьное сообщество самим найти друг друга для взаимодействия.

Администрация города и области, отвечающая за образование, в числе приоритетных проблему организации взаимодействия высшей школы и школы не рассматривает. Более того, пись-

менное интервью с руководящими работниками Министерства образования (конец мая 2007 года) обнаружило, что и сама проблема наполняется лишь традиционным смыслом. Никаких специальных инициатив по организации или институционализации взаимодействия не предпринимается и не планируется. Министр полагает, что качество образования от системного взаимодействия не зависит, хотя и признает важность инноваций. Взаимодействие вуза и школы невозможно, по его мнению, ввиду жесткого разграничения полномочий в управлении деятельностью вузов и школ.

Понятно, что это обстоятельство позволяет представителям управляющих структур выводить проблему из поля зрения и не реагировать на возникающие практики взаимодействия. «Разорванность» управления различными ступенями образования, отсутствие практики договорных отношений между образовательными учреждениями, бессистемность самого процесса взаимодействия – все это представляет внешнее проблемное поле, которое в сочетании с внутренними проблемами не позволяет взаимодействию вуза и школы использовать в должной мере свой потенциал в реформировании образования.

Аналитическое обобщение

Вернемся к обсуждению нашего проекта. Думается, что администратиям разного уровня и вузам существование проектных групп, новых субъектов взаимодействия должно обозначиться как явление, к которому пора присмотреться. Материал нашего кейса показывает, что проектные группы из малых, созданных с узкой и конкретной целью, существовавших при финансовой поддержке органов образования, ныне разрастаются до достаточно больших, вовлекающих в свою орбиту все большее число активных учителей и образовательно «заточенных» вузовских ученых, находящих инициативные источники финансирования вроде грантов, фондов и пр.

В рассматриваемых случаях перспективы взаимодействия, если проанализировать этапы его складывания, просматриваются в самых разных плоскостях. Они идут в сторону сетевых проектов, расширения сотрудничества на уровне участия в нем инициативных людей со стороны вуза и школы. Думается, они поведут к уменьшению прямого участия вузовских ученых в жизни школ в качестве рядовых преподавателей школьных или дополнительных курсов и к увеличению проектных видов сотрудничества.

Оценивая результаты опросов и практики взаимодействия классического университета с вузом, можно констатировать осознание проблемы на уровне школы, учителей, родителей: учителя признают перемены в школьном образовании необходимыми и назревшими. Они осознают также, что взаимодействие высшей школы и школы становится очень актуальным и перспективным в плане повышения качества школьного образования. Благодаря разработке и осуществлению совместных научно-исследовательских проектов происходит постепенное преодоление предметной узости школьного образования.

Однако исследование практик взаимодействия вуза со школой выявило большую внутреннюю проблему – психологическую и профессиональную неготовность многих учителей и неприятие ими новых форм работы в школе. Современное взаимодействие вуза и школы основывается на инициативе и взаимном желании сотрудничества со стороны активных и творческих персон. По образному выражению нашего эксперта (зав. кафедрой менеджмента в образовании ИДПО СГУ Н.Ф. Акинфиевой), в массе своей выпускники педагогических вузов отличаются «инновационной неотзывчивостью». Это в еще более резком фокусе обозначает роль классического вуза с его традициями подготовки выпускников, открытых к новому.

Попытаемся в заключение определить перспективы сотрудничества вуза и школы на материале нашего кейса. С момента разработки «Региональной программы исторического образования» (1992) значительная часть профессоров и доцентов истфака СГУ развернулась в сторону школы. В настоящее время в рамках этой программы накоплен большой опыт преподавания в школах, многочисленные учебники, учебные пособия, книги для чтения, рабочие тетради, тестовые тетради, изданные в Москве и Саратове. Столь же многообразным год от года становится опыт сотрудничества с инновационными школами и учителями.

Во взаимодействии именно такие субъекты, как истфак СГУ и ВЕЛ способны создавать проектные группы, принимать участие в разработке инновационных проектов разного рода, учебно-методических материалов, апробации моделей общественной экспертизы учебно-методических материалов; разработке модели переподготовки и повышения квалификации учителей и содержательных материалов к ней; разработке модели дистантного вариативного образования и материалов к ней; в создании стандартов и программ по истории для профильных классов; разработке

концепции и тематики элективных курсов и материалов к ним для учителей и учащихся (лекционные курсы, практикумы, модульные проекты, методические разработки).

Данный список можно удвоить или утроить. Мы обозначили лишь немногие из точек сопряжения вуза и школы. Что касается моментов напряжения, то они, думается, связаны с отсутствием системного понимания ситуации со стороны администрации всех уровней, кроме школьной. А эта ситуация «по факту» включает в поле взаимодействия самые разные инициативные проекты и группы, которым требуется не формальная институционализация, а правовое поле, общественно-административное внимание, грантовое финансирование для становления, изучение и обобщение их опыта.

Для начала было бы важно хотя бы в ареале МИОНовских городов выявить и проанализировать все яркие авторские программы и проекты, особенно прошедшие или ныне проходящие апробацию. Это могло бы стать одним из возможных толчков, способных развернуть вуз в сторону образования, понимания его проблем как насущных для самой высшей школы.

Литература

1. Поздняков А.Н. Профильное обучение как инновационный подход к развитию общего образования. – Саратов, 2005.
2. *Университет и гимназия* (проблемы научно-методического сотрудничества) / Под ред. д-ра ист. наук, проф. Н.И. Девятайкиной, Л.М. Розенбурга. – Саратов: Научная книга, 1999. – С. 228; *Университет и гимназия на пороге 21 века* (проекты и научно-методического проблемы развития). – Саратов: Научная книга, 2000. – 26 с.; *Университет и гимназия: современные технологии преподавания: Сб. статей* / Под ред. Н.И. Девятайкиной, Л.М. Розенберга. – Саратов: Научная книга, 2001. – 311 с.; *Концепция развития кафедры современных интегрированных образовательных технологий СГУ (на базе гимназии №5)* // Университет и гимназия: новые формы и новое содержание организационной учебной и научно-методической работы. – Саратов: Научная книга, 2003. – С. 12–16.
3. *Экспериментальная мастерская: теория и практика*. – Саратов, 2006. – Вып. 1.
4. www.irsh.redu.ru
5. Леонтович А., Монахов Д. Опыт организации исследовательской деятельности учащихся в учебном заведении. Годовой цикл работы в исследовательской группе // Лицейское и гимназическое образование. – 1997. – Пилотный номер. – С. 124–132.
6. См.: *Региональная программа исторического образования. Для гимназий, школ и лицеев (2–11-е классы)*. – Саратов: Гос. учеб.-науч. центр «Колледж», 1993. – Ч. 1–2.
7. См.: *Рабочая программа интегрального изучения предметов гуманитарного цикла (8–9-е классы)* / Сост. проф. А.А. Кредер, доц. Б.А. Минц, Н.Л. Гусакова, О.П. Ярмач; под общ. ред. проф. А.А. Кредера, проф. Н.И. Девятайкиной. – Саратов: Научная книга, 2003.
8. Под социокультурным пространством подразумевается совокупность исторических, экономических, социальных, природно-топографических, культурно-образовательных характеристик, позволяющих составить комплексное представление об особенностях развития данной части города в прошлом и настоящем, выработать прогнозы, предложения, рекомендации на будущее, сформировать у учащихся устойчивый интерес к истории и современной жизни «малой» родины и городского сообщества, активную гражданскую позицию.

ПРИЛОЖЕНИЯ **МАТЕРИАЛЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ: «ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ** **В ШКОЛЕ: ЭФФЕКТЫ, ФЕНОМЕНЫ, ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ»**

Схема 1

**Результаты и феномены взаимодействия вуза и школы
 при подготовке Региональной программы исторического образования**

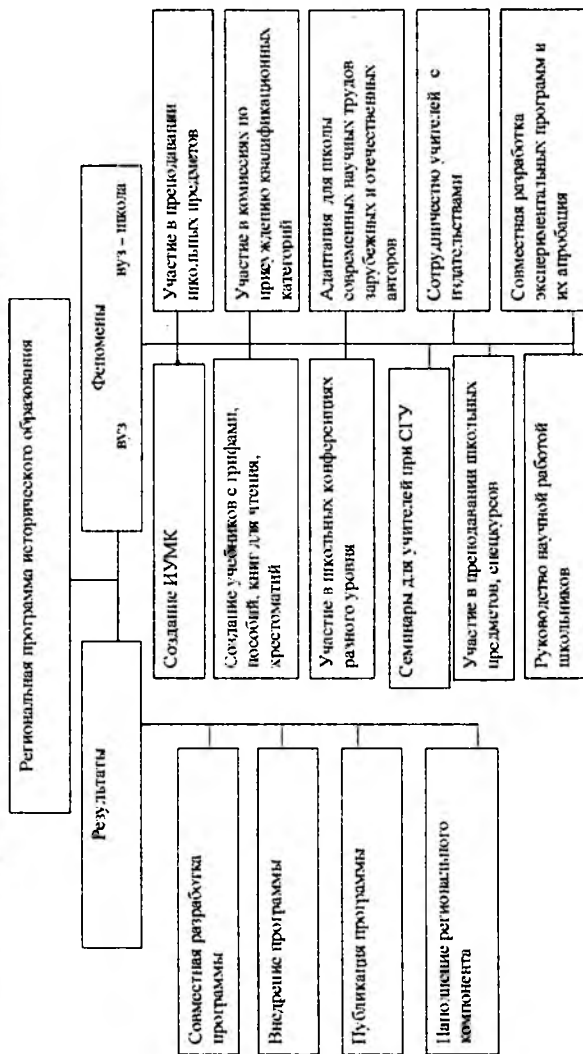
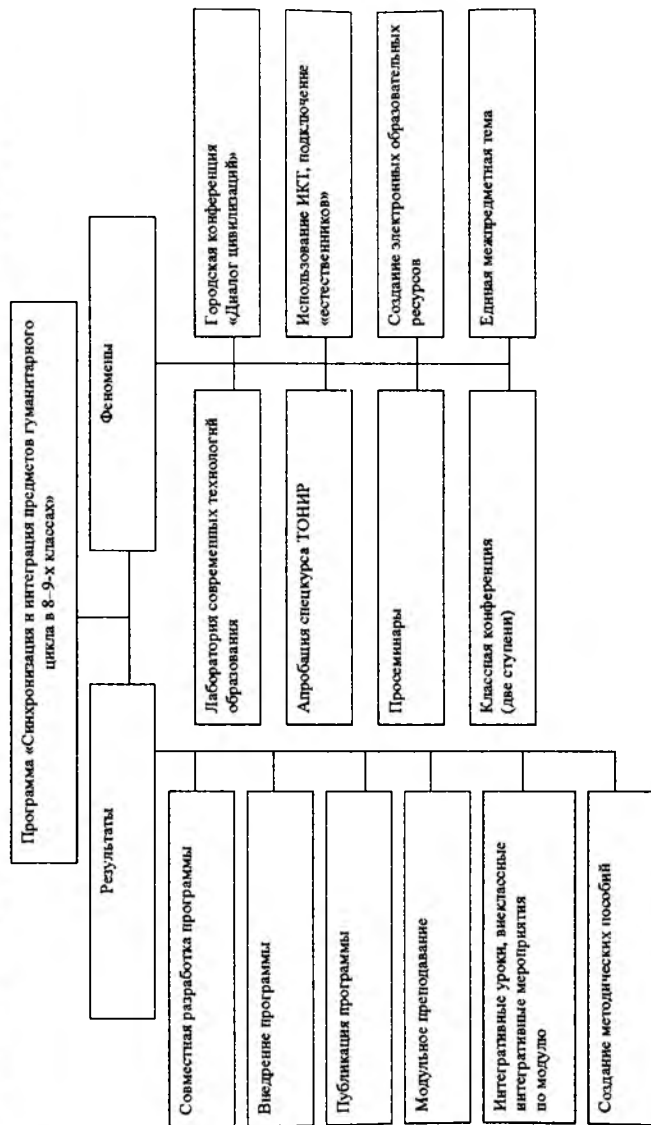
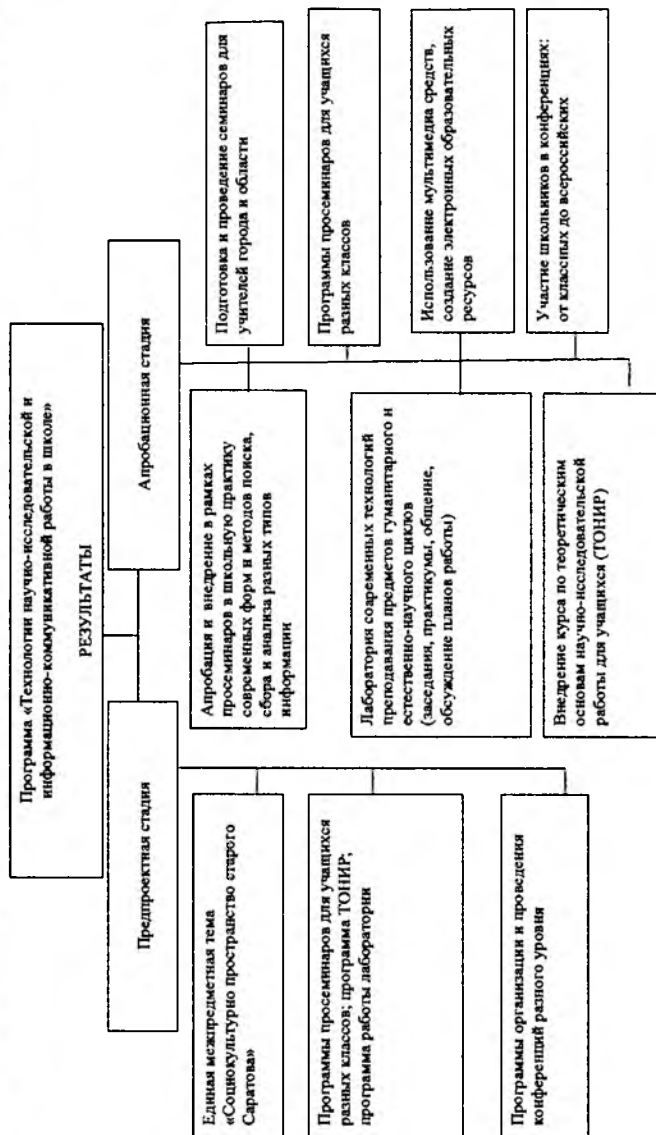


Схема 2

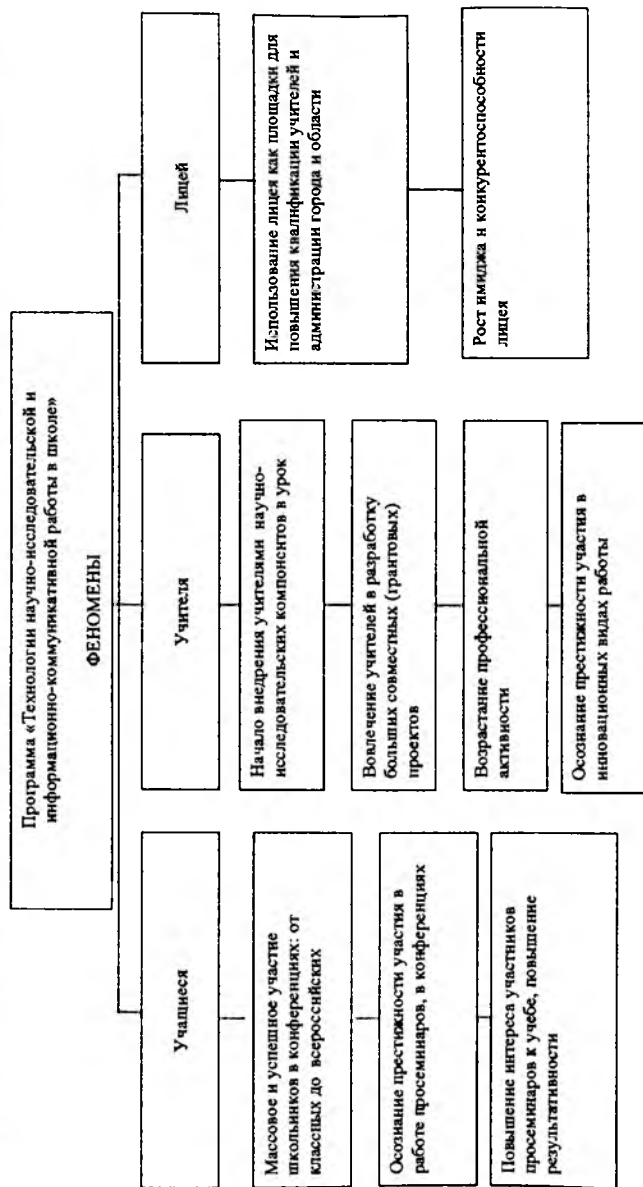
Результаты и феномены взаимодействия вуза и школы
при подготовке программы «Синхронизация и интеграция предметов гуманитарного цикла в 8-9-х классах»



Результаты взаимодействия вуза и школы
при подготовке программы «Технологии научно-исследовательской и информационно-коммуникативной работы в школе»



Феномены взаимодействия вуза и школы
при подготовке программы «Технологии научно-исследовательской и информационно-коммуникативной работы
в школе»



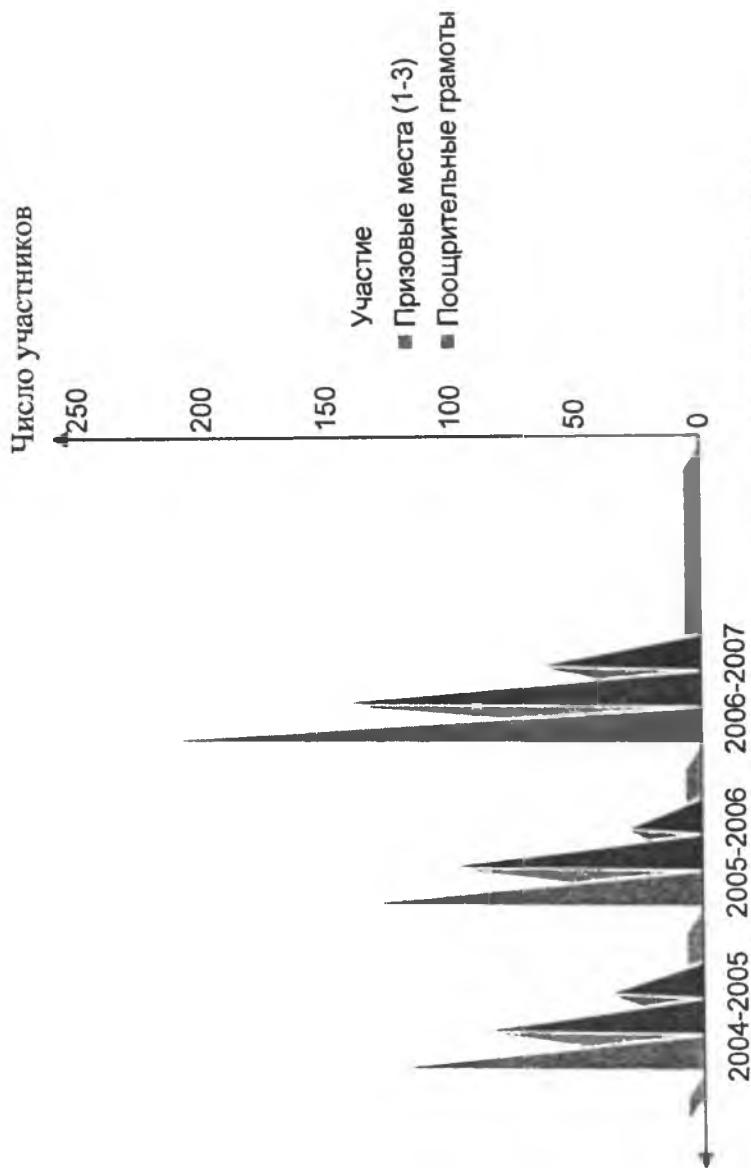


Рис. 1. Итоги учащиххся ВЕЛ в конференциях различного уровня за последние три года

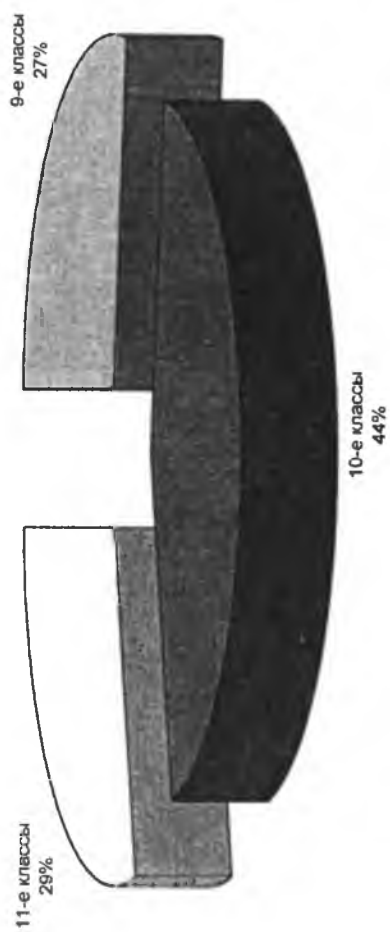


Рис. 2. Результаты участия в олимпиадах и конференциях за 2004/05 учебный год (по классам)

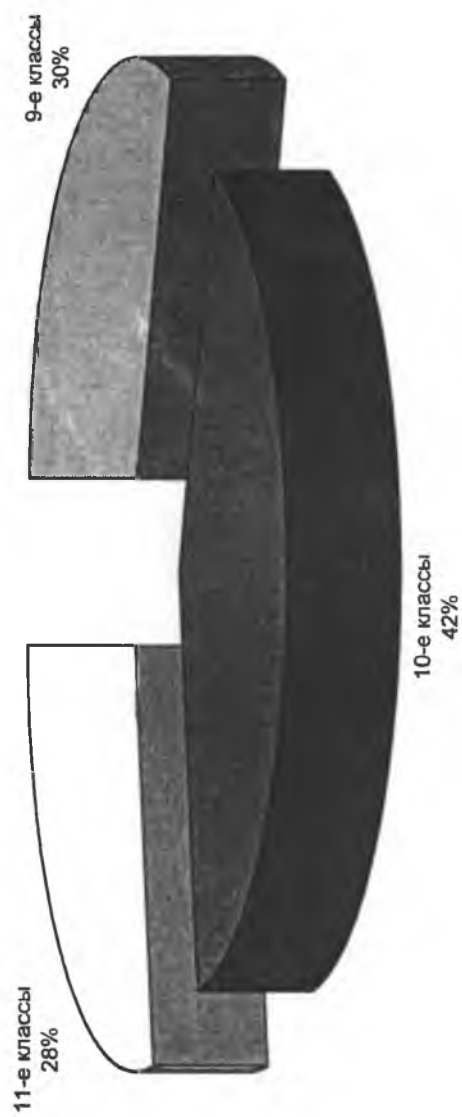


Рис. 3. Результаты участия в конференциях и олимпиадах за 2005/06 учебный год (по классам)

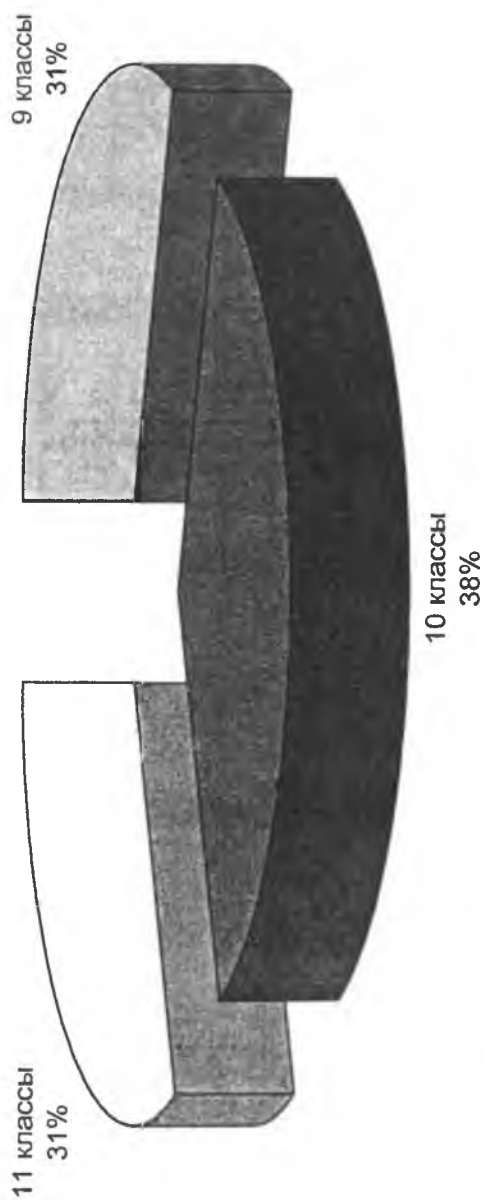


Рис. 4. Результаты участия в конференциях и олимпиадах за 2006/07 учебный год (по классам)

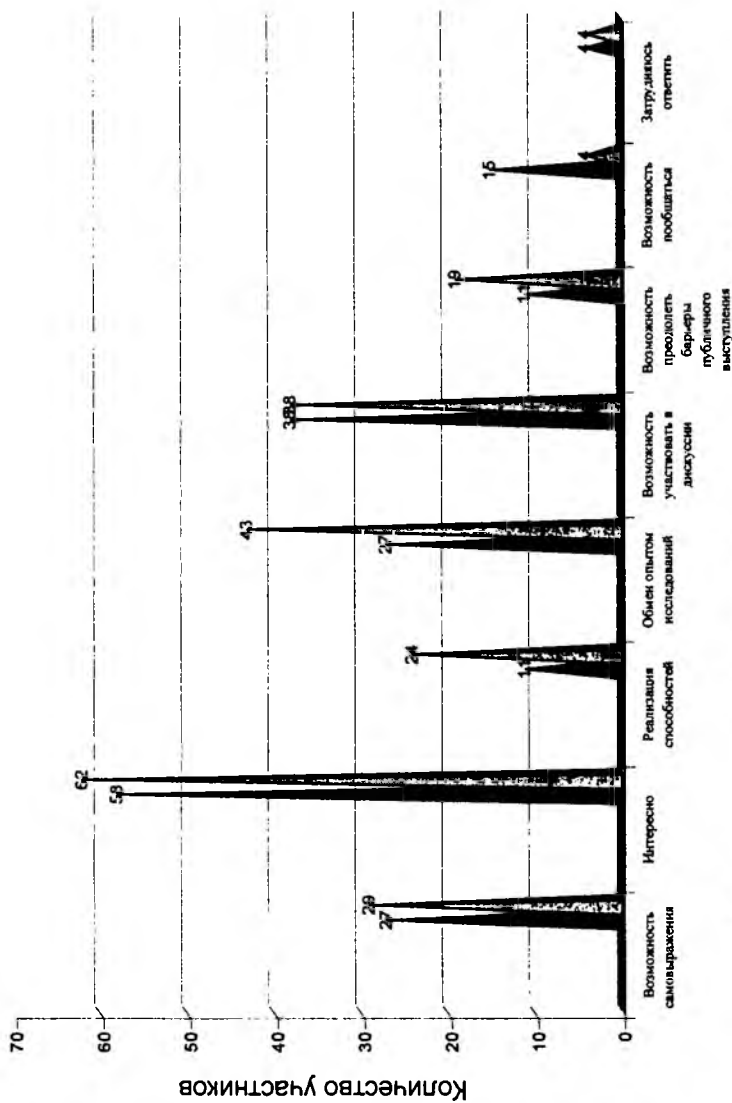


Рис. 5. Что даю Вам участие в классной конференции как участнику? 2006/07 учебный год

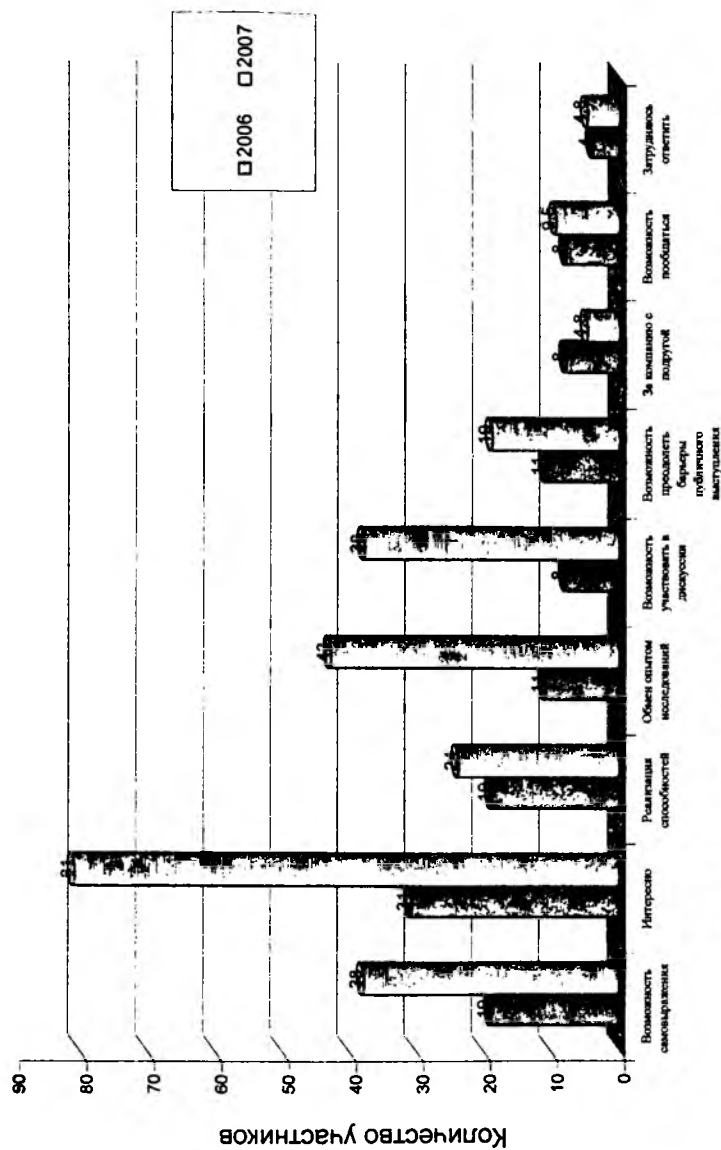


Рис. 6. Что дало Вам участие в классной конференции как докладчику?

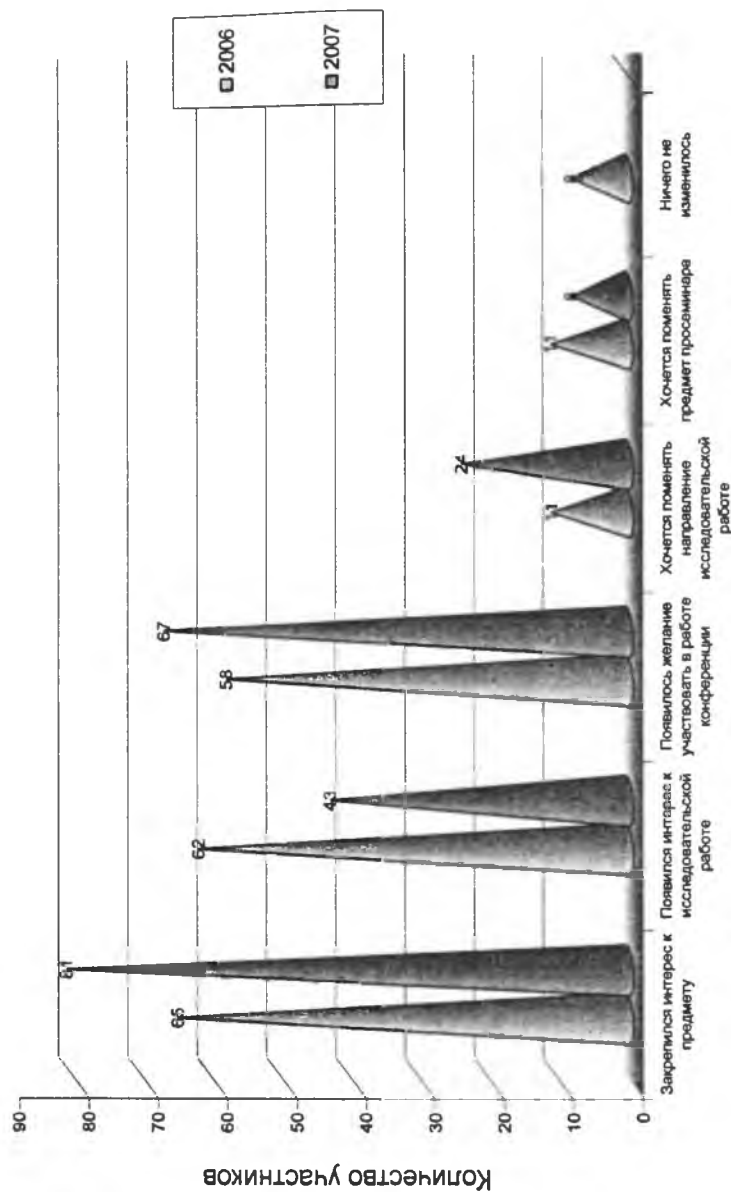


Рис. 7. Что изменилось за период занятий в семинаре? (8-й класс)

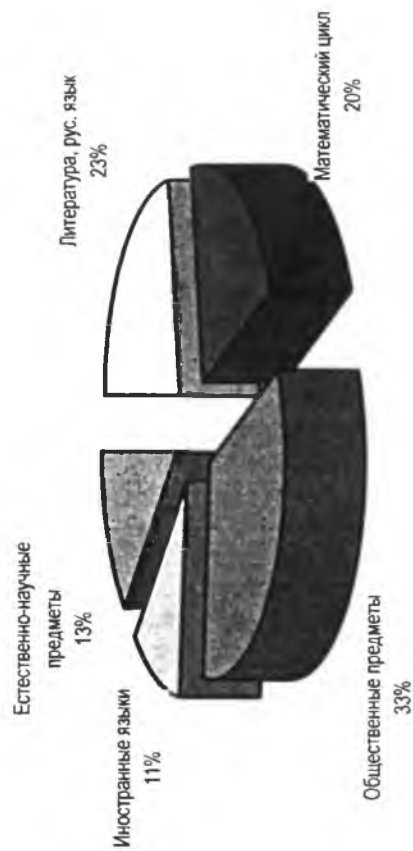


Рис. 8 Итоги научно-исследовательской работы по образовательным областям

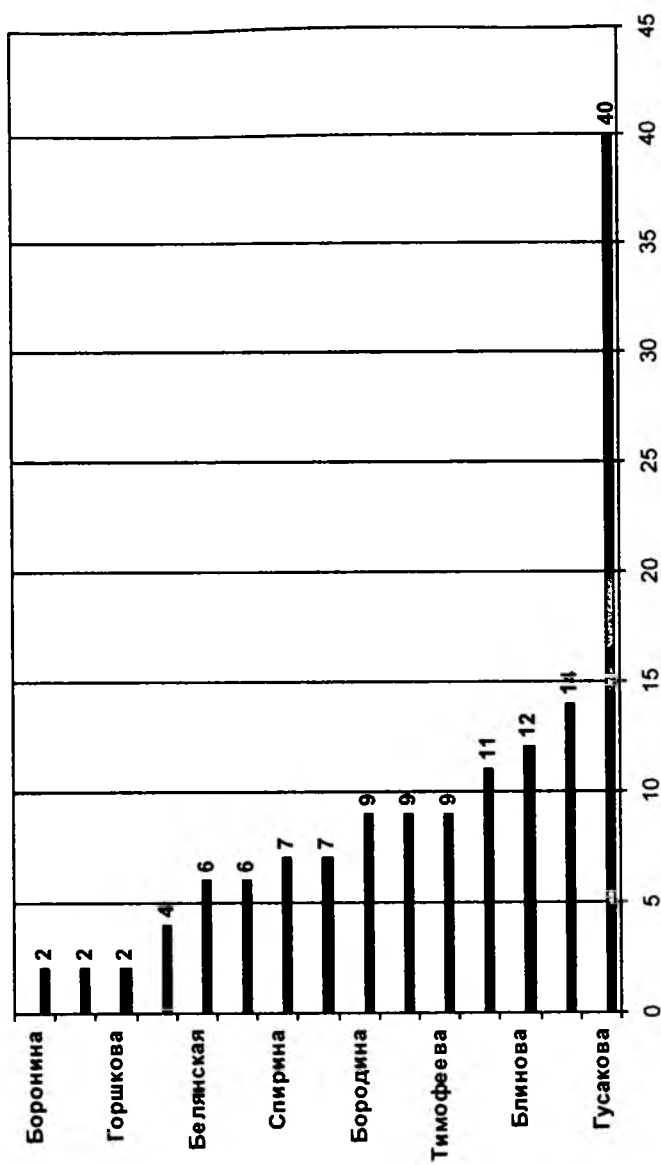


Рис. 9. Итоги руководства детской научно-исследовательской работой (олимпиады, конференции) за 2006/07 учебный год

Развитие систем технологического образования в высшей и средней школе как результат их взаимодействия

Контекст исследования. В последнее десятилетие в российской системе образования накоплен большой опыт взаимодействия высшей и средней школ. Сотрудничество этих учебных заведений чаще всего было инициировано различными образовательными реформами или совместными проектами и носило фрагментарный, а иногда и односторонний характер. Изменения в образовательной системе, происходящие в настоящее время, требуют перестройки традиционных форм совместной работы вузов и школ. Появление разных типов образовательных учреждений, повышение степени их открытости и готовности к инновационному развитию, актуализирует разработку новых моделей их сотрудничества. Эти модели должны быть прозрачными, гибкими и долгосрочными, позволяющими эффективно развиваться всем участникам взаимодействия.

В Новгородском регионе накоплен позитивный опыт сотрудничества университета и общеобразовательных учебных заведений в области технологического образования. Первое масштабное взаимодействие вуза и школ в данном направлении началось в начале 90-х годов XX века и осуществлялось в рамках проведения научно-исследовательских работ. Затем совместная деятельность высшей и общеобразовательных школ региона была активизирована в процессе реализации международных образовательных проектов по развитию технологического образования. В последние годы идет поиск более эффективных моделей сотрудничества Новгородского университета и общеобразовательных

учебных заведений с целью повышения качества технологического образования. Необходимость разработки новых моделей обусловлена, в первую очередь, процессами модернизации российского образования: переходом на профильную школу в среднем образовании и реализацию идей Болонского соглашения – в высшем.

Опыт взаимодействия высшей и общеобразовательных школ Новгородского региона в области технологического образования

Первый этап. Взаимодействие университета и общеобразовательных учебных заведений по реформированию технологического образования в Новгородском регионе в середине 90-х годов XX века

Политические и социально-экономические изменения в России в начале 90-х годов XX века оказали существенное влияние на образовательные потребности общества и обусловили необходимость реформирования образования. В законе «Об образовании», принятом в 1992 году была подчеркнута необходимость развития учащихся как творческих и социально активных личностей, способных к самообразованию в течение всей жизни. В ходе реализации реформы предполагалось существенно улучшить подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни и труду в новых социально-экономических условиях, что предусматривало развитие творческой и инициативной, предприимчивой и мобильной личности выпускников образовательных учреждений.

Большое значение в решении этой задачи имела реформа технологического образования в общеобразовательной школе (1993 год) посредством введения в учебный процесс с 1-го по 11-й класс новой образовательной области «Технология» (ООТ), обеспечивающей допрофессиональную проектную и технологическую подготовку учащихся. В отличие от ранее существовавшего предмета «Труд», концепция области «Технология» предполагала осуществление интеграции содержания разделов программы, межпредметную интеграцию и предусматривала обязательное использование учителем метода проектов в процессе обучения.

Министерством образования РФ в 1993 году было рекомендовано органам управления образованием регионов осуществлять подготовку педагогов и постепенно вводить в школах преподава-

ние нового предмета «Технология» с использованием метода проектов. Для выполнения этого потребовалось решить следующие проблемы:

- доработать программы, подготовить методические пособия и рекомендации для учителей;
- организовать последиplomную подготовку учителей труда к преподаванию технологии с использованием проектного метода обучения;
- начать в университетах и педагогических институтах подготовку учителей по новой специальности «Технология и предпринимательство», способных обеспечить решение задач, поставленных перед образовательной областью «Технология».

Указанные выше проблемы введения ООТ в учебный процесс общеобразовательных школ Новгородского региона решались совместно Комитетом по образованию Великого Новгорода и Новгородским государственным университетом (НовГУ) на основе договора в рамках Региональной программы научных исследований, поддерживаемой Министерством общего и профессионального образования.

Для проведения комплексной работы университета и общеобразовательных учреждений по этому направлению преподаватели кафедры педагогики технологий и ремесел (ПТР) НовГУ в период с 1993 по 1998 год выполняли научные исследования по темам: «Разработка программно-методического обеспечения преподавания предмета “Технология” в средних общеобразовательных учебных заведениях» и «Разработка содержания и научно-методического обеспечения учебного процесса в университете по специальности “Технология и предпринимательство”».

В рамках первой темы исследования было сделано следующее:

- подготовлены экспериментальные программы по предмету «Технология» для 1–7-х классов общеобразовательных школ, написаны и изданы 5 методических пособий и рекомендаций для учителей и студентов;
- организована опытно-экспериментальная работа (ОЭР) в общеобразовательных учебных заведениях по освоению учителями методик преподавания технологии, апробации программ и методических материалов сначала в гимназиях №2 и «Исток», позднее еще в трех школах (№15, 21, 24) Великого Новгорода;

- разработаны программы и осуществлялась последипломная подготовка (курсы повышения квалификации, творческие мастерские, семинары, консультации) учителей труда к преподаванию технологии с использованием проектного метода – вначале из экспериментальных школ, затем из других школ Великого Новгорода и Новгородской области.

Одним из наиболее важных результатов опытно-экспериментальной работы была альтернативная программа по предмету «Технология», разработанная преподавателями университета и учителями технологии экспериментальных школ. Эта программа ориентирована на более широкое использование метода проектов в обучении и дидактически обоснованное его сочетание с традиционными формами обучения.

В основе программы лежат учебные проекты, в процессе реализации которых учащиеся осваивают ее содержание, развивают свои творческие и интеллектуальные способности, самостоятельность, ответственность, умение планировать, принимать решения, изготавливать изделия и оценивать результаты. Обучение технологии спланировано в программе таким образом, чтобы каждый раздел изучался примерно в течение одной четверти в процессе выполнения учащимися проекта. В результате в 5–9-х классах предлагается выполнять по четыре проекта в год. В данной программе, в отличие от традиционного тематического планирования и описания содержания каждого раздела, предложено альтернативное, интегрированное, более подробное табличное представление каждого раздела, включающее описание учебного проекта, предлагаемых упражнений, заданий, исследований для учащихся.

В последующие годы данная программа апробировалась в общеобразовательных учреждениях Новгородского региона и дорабатывалась. Для повышения качества проектного обучения технологии по альтернативной программе были разработаны и опубликованы методические пособия и дидактические материалы. В настоящее время альтернативная программа и ее методико-дидактическое обеспечение используется учителями технологии во многих школах и гимназиях Великого Новгорода, Новгородской области и других регионах России.

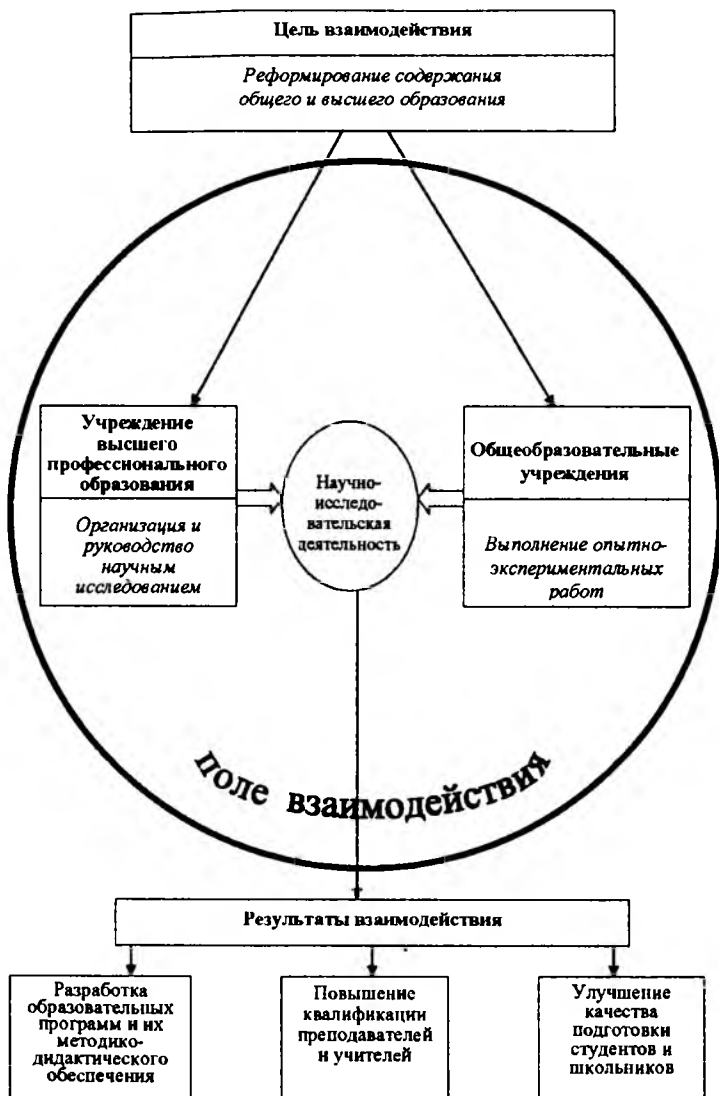
Выполнение научно-исследовательской работы по второй теме позволило в 1994 году начать в НовГУ подготовку учителей по новой специальности «Технология и предпринимательство». Для этого были подготовлены учебные планы, программы дисциплин, методические пособия. При этом использовался опыт руководства ОЭР в школах и переподготовки учителей труда. В 1999 году Государственная аттестационная комиссия положительно оценила уровень профессиональной подготовки выпускников по данной специальности.

Итоги научно-исследовательских работ подводились на Международной научно-методической конференции «Технологическое образование – 98», которая была проведена по плану Министерства образования РФ в 1998 г. В ней приняли участие около 200 учителей технологии, преподавателей университетов и институтов повышения квалификации, специалистов из Москвы, Санкт-Петербурга, Северо-Западного и других регионов России. На конференции также выступили с докладами и провели семинары специалисты из Великобритании, Швеции, Австралии.

Основными достижениями взаимодействия высшей и общеобразовательных школ, осуществляемого в рамках научно-исследовательской деятельности по реформированию технологического образования в Новгородском регионе в середине 90-х годов являлись следующие:

- разработаны экспериментальные программы, методические пособия и дидактические материалы для преподавания нового предмета «Технология» в школе;
- приобретен опыт руководства опытно-экспериментальной работой в школах, проведения последипломной подготовки учителей труда;
- подготовлены и начали преподавание технологии в 1–7-х классах около 40 учителей труда из Великого Новгорода и более 200 учителей из Новгородской области;
- подготовлено 4 учителя-методиста, которые совместно с преподавателями кафедры ПТР участвовали в проведении курсов повышения квалификации учителей труда, публиковали статьи в региональных журналах, издавали учебно-методические пособия;

Модель взаимодействия университета и общеобразовательных учебных заведений в рамках научно-исследовательской деятельности



- повысился теоретический уровень преподавателей кафедры ПТР НовГУ, опубликованы методические пособия, статьи и тезисы докладов на конференциях по технологическому образованию;

- установлены связи с органами управления образованием регионов Северо-Запада России, университетами и институтами повышения квалификации учителей.

Результаты комплексной работы по реформированию технологического образования в Великом Новгороде и итоги Международной конференции были положительно оценены Министерством образования РФ и рекомендованы для использования в регионах России.

Обобщая вышеизложенное, представим модель взаимодействия университета и общеобразовательных учебных заведений в рамках научно-исследовательской деятельности в виде схемы 1.

Второй этап. *Сотрудничество высшей и общеобразовательных школ в процессе выполнения международных проектов по развитию технологического образования в Новгородском регионе в конце XX – начале XXI века*

Анализ результатов деятельности по реформированию технологического образования определил необходимость в дальнейшем профессиональном развитии учителей технологии (труда) в школах и университете Великого Новгорода, Новгородском и других регионах северо-запада России. Основными проблемами, возникшими в ходе выполнения научно-исследовательских работ по введению ООТ в учебный процесс общеобразовательных школ, были:

- трудности учителей в освоении ими дизайна и использовании проектного метода обучения;

- трудности в проведении последиplomной подготовки учителей начальных классов к использованию метода проектов;

- недостаточное обеспечение учителей, учащихся и студентов методическими пособиями и учебниками;

- отсутствие системы в работе учителей по организации проектной деятельности учащихся начальной, основной и старшей школы;

- слабое взаимодействие между школами и учреждениями начального профессионального образования по совершенствованию технологического образования;

- плохое финансирование развития материально-технической базы учебных мастерских.

Выделенные затруднения стали сдерживающими факторами широкого введения предмета «Технология» в школах. В 1998/99 учебном году преподавание технологии велось в отдельных классах 13 школ Великого Новгорода (из 34 в городе). Для быстрого и эффективного решения обозначенных проблем и, как следствие, улучшения подготовки российской молодежи к эффективной жизнедеятельности в XXI веке необходимо было изучить положительный опыт технологического образования в зарубежных странах.

В 1996–1997 годах кафедрой ПТР НовГУ были установлены контакты с коллегами из университетов Йорк (Великобритания) и Гетеборг (Швеция) и началось сотрудничество. В рамках Российско-Британской программы «Технологическое и предпринимательское образование в России» были проведены 2 международных семинара для преподавателей НовГУ, специалистов органов управления образованием и учителей технологии школ Новгородского региона. На семинарах зарубежными учеными был представлен опыт преподавания предмета «Дизайн и технология» на основе проектного подхода в школах Англии. Полученные знания были использованы при подготовке заявок на образовательные проекты. В 1999 году кафедра получила гранты на выполнение в течение 3 лет двух международных образовательных проектов.

Российско-Британский проект «Реформирование технологического образования и профессиональной ориентации в школах и учреждениях начального профессионального образования Великого Новгорода и Северо-Запада РФ», поддерживаемый Британским Советом был направлен на совершенствование технологического образования на трех его уровнях: общее среднее, начальное профессиональное и высшее педагогическое. Основными задачами проекта были:

1. Разработка системы технологического образования в 1–9-х классах школы, обеспечивающей обновление содержания и методов обучения технологии и профессиональной ориентации на основе проектного подхода.

2. Освоение учителями пилотных школ преподавания области «Технология» с использованием метода проектов; подготовка из них учителей-тренеров.

3. Разработка системы технологического образования на основе интегрированных программ, проектного и компетентностного подхода к обучению для учреждений начального профессионального образования.

4. Формирование проектной, технологической и методической культуры у будущих учителей технологии и предпринимательства в университете.

5. Распространение достигнутого при выполнении проекта положительного опыта на Северо-Западный регион России.

Для более эффективного взаимодействия университета и образовательных учреждений в рамках проекта был создан «Методический центр технологического образования», в который вошли ведущие преподаватели кафедры ПТР, опытные учителя технологии из экспериментальных школ, представители комитета образования города. В рамках «Центра» успешно осуществлялась деятельность по организации запланированных проектом конференций, творческих мастерских, семинаров, консультаций для учителей технологии и мастеров училищ, проводились мероприятия по повышению квалификации педагогов, специалистов органов управления образованием, директоров школ.

В ходе проекта были проведены шесть творческих мастерских для обучения учителей технологии экспериментальных школ и профессиональных училищ Великого Новгорода и Новгородской области практическому использованию проектного и компетентностного подходов в преподавании технологии и проведения профессиональной ориентации учащихся. Подготовлено 10 учителей и мастеров производственного обучения как методистов (тренеров), способных использовать проектный метод обучения, разрабатывать для этого методические и дидактические материалы и обучать других педагогов. Преподавателями университета совместно с учителями-тренерами разработаны и изданы учебные программы по технологии, основанные на проектном подходе; сборники упражнений по дизайну для учащихся, творческих проектов школьников, педагогических проектов учителей технологии; методические пособия и рекомендации для учителей и студентов. Разработанное программное и методико-дидактическое обеспечение позволило существенно улучшить преподавание технологии в начальных классах 10 школ, в 5–9-х классах всех общеобразовательных учреждений Великого Новго-

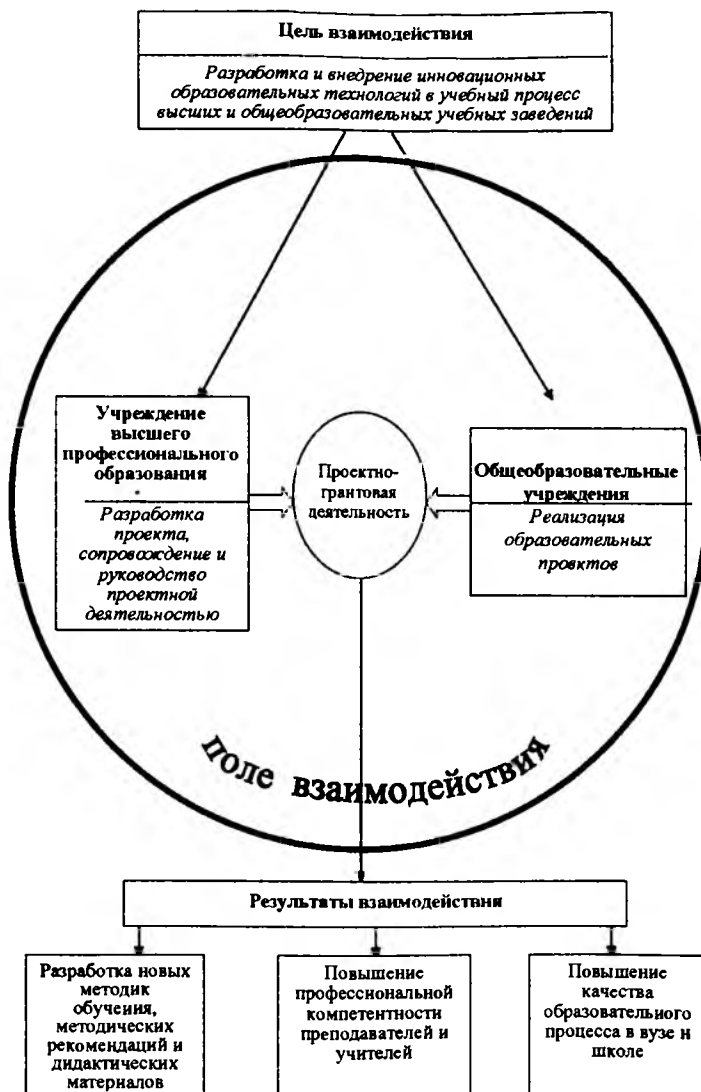
рода и в большинстве школ, в том числе и сельских, Новгородской области. Налаженное сотрудничество общеобразовательных школ и профессиональных училищ Великого Новгорода способствовало повышению качества допрофессиональной, профессиональной технологической подготовки и профессиональной ориентации учащихся.

Повышение методического уровня преподавателей университета (в процессе семинаров и ознакомительных поездок, благодаря их участию в творческих мастерских, проведению курсов и семинаров для учителей, подготовке к изданию учебных программ, методических пособий для студентов и учителей) позволило в результате повысить качество подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в высшей школе.

Вторым международным проектом, реализованным при взаимодействии НовГУ и общеобразовательных школ, было Российско-Шведское исследование «Жизнь семьи и деятельность домашних хозяйств, связанная с обеспечением пищей, в переходном российском обществе». Проект, поддерживаемый фондом «Sida», был направлен на проведение исследования более 100 домашних хозяйств в Новгородской области, разработку школьных программ и пособий для педагогов и учащихся по домашней экономике, проведение семинаров и творческих мастерских для учителей.

Основными результатами выполнения обоих проектов стало повышение профессиональной компетентности преподавателей университета и учителей – участников проектов, а также значительное улучшение технологического образования учащихся новгородских школ и студентов. Так, два преподавателя университета на основе материалов проектных исследований защитили кандидатские диссертации. Около половины учителей технологии прошли различные формы переподготовки и повысили свои квалификационные разряды, 10 педагогов получили международные сертификаты учителя-тренера. Студенты НовГУ, обучающиеся по специальности «Технология и предпринимательство», стали участвовать во Всероссийском конкурсе на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам и завоевывать дипломы. Учащиеся 8–11-х классов успешно выступали на городских, областных и Всероссийских олимпиадах по технологии.

Модель сотрудничества высшей и общеобразовательных школ в процессе выполнения образовательных проектов



Реализация международных проектов, нацеленных на развитие технологического образования в Великом Новгороде и области, в конечном счете способствовала развитию творчества, самостоятельности, ответственности, предприимчивости школьников и студентов, их способностей и мотивации к самоопределению, непрерывному самообразованию и самореализации.

Анализ опыта участия университета и общеобразовательных школ в разработке и реализации международных образовательных проектов по технологическому образованию позволил сконструировать модель сотрудничества этих учреждений в процессе проектно-грантовой деятельности (схема 2).

Третий этап. Конструирование новой модели сотрудничества университета и общеобразовательных учреждений Великого Новгорода для повышения качества технологического образования в современных условиях

Описание проблемного поля

Учреждения высшего образования и общеобразовательные школы в начале XXI века призваны создать условия для развития способностей и познавательных интересов обучающихся, процессуальных умений и навыков самообразования, способствовать их профессиональному самоопределению и социальной адаптации. Существенная роль в решении этой задачи принадлежит технологическому образованию, основной целью которого является подготовка подрастающего поколения к преобразовательной деятельности с использованием знаний из различных научных областей.

Опыт участия НовГУ и школ Великого Новгорода в научно-исследовательской деятельности и двух международных проектах в области технологического образования показал, что такое сотрудничество учреждений высшего и общего среднего образования взаимовыгодно. В результате взаимодействия повышается квалификация учителей и преподавателей высшей школы, учебный процесс обеспечивается новыми методическими и дидактическими разработками, возрастает качество подготовки школьников и студентов.

Однако практика показала, что после завершения исследований и образовательных проектов, несмотря на положительные достижения, связи между партнерами постепенно ослабевают,

снижая эффективность взаимодействия. Поэтому актуальным является поиск новых, более эффективных способов сотрудничества, основанных, в первую очередь, на использовании инновационных подходов к образованию. Мировая практика технологического образования показала преимущество проектного подхода к организации учебного процесса. Предполагается использовать данный подход в конструировании новой модели сотрудничества университета и общеобразовательных учреждений Великого Новгорода для повышения качества технологического образования в современных условиях.

Проективная парадигма современного технологического образования

Современная эпоха характеризуется процессами становления новой парадигмы в философии и теории образования. В сфере обучения и воспитания смена парадигмы означает переосмысление и трансформацию всех аспектов образования как системы. Учёные заявляют о необходимости принципиальных изменений в образовании, но аргументируют это по-разному: как поиски путей выхода из кризиса, потребность в «прорыве» к новому образованию и, наконец, как возможность возврата к классическим основаниям и идеям образования. Для нашего исследования особую значимость имеет мнение В.Ф. Сидоренко, который, придавая огромное значение проектности, видит кризис образования в отрыве его от проектной культуры. Одним из оснований данного подхода является «всепроницающая проектность» современного общества. Проектирование стало стилем жизни и исходит не только от профессионалов-конструкторов, архитекторов, но и от ученых, специалистов прикладных наук, политиков. Отсюда термин и понятие «проектная культура», обозначающие феномен века и угол зрения на культуру. Как отмечает И.А. Зимняя, проектность современного образования направлена на формирование проектной культуры педагогов и обучающихся, являющейся общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления.

В зарубежных и отечественных научных работах в области гуманитарных наук проектирование чаще всего рассматривается либо как элемент технологического цикла преобразовательной деятельности в ряду других её элементов, либо в качестве их

функций (если эти виды деятельности являются предметом специального изучения). В том и другом случае под проектированием чаще всего понимается процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Данный процесс, как показывают проведённые исследования, имеет свою специфику в целеполагании, исследовании, прогнозировании, моделировании, программировании, планировании, конструировании.

Проект – центральное понятие проективного подхода в образовании. Слово «проект» имеет несколько значений. Во-первых, проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединённых одной программой или организационную форму целенаправленной деятельности. Третье значение проекта – деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели. Характерная особенность проектов, реализуемых в рамках проективного подхода, – отличие от всех уже существующих проектов и решений. Основная мотивация проектировочной деятельности – желание найти лучшее, свое оригинальное решение проблемы. Деятельность на основе проективного подхода изначально предполагает получение нового продукта (знания, модели и т.д.). Такой подход предполагает не решение готовых задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, проектов в широком социально-образовательном контексте. Принципиальное отличие проективного и проектного подхода к образованию – в характере проектов. В проектном образовании разрабатываемые проекты носят общий или типовой характер, а в проективном – личностный.

Качественно новый этап исследования проблем проектирования начинается в последнее десятилетие, когда формирование новых направлений педагогической науки, переход от административных к проектно-программным методам управления образованием обусловили возрастающий интерес к исследованию проектирования в качестве самостоятельного предмета науки и специально организованной практической деятельности.

В настоящее время предметом обсуждения в педагогике становится методология проектирования и сущность проектной парадигмы в образовании (Н.Г. Алексеев, Б.С. Гершунский,

В.И. Гинецинский, Ю.В. Громыко, В.И. Загвязинский, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.). Фактически с этого периода начинают формироваться различные подходы к изучению проектирования как особого механизма управления инновационными процессами в образовании, в качестве категории дидактики, разновидности социальной технологии, позволяющей установить обобщённый алгоритм проектирования педагогических систем и т.д.

Научное исследование любого педагогического феномена требует выбора определённого теоретико-методологического подхода, а иногда и интеграции нескольких подходов с целью комплексного, всестороннего рассмотрения проблемы. В научной литературе представлены достаточно разнообразные теоретико-методологические подходы к педагогическому проектированию: системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, информационный, профессиологический и др.

В последнее время в числе других широкое распространение получает технологический подход к педагогическому проектированию (В.С. Безрукова, М.Б. Кларин, М.М. Левина, Г.Е. Муравьёва др.). В зарубежной педагогической литературе понятия «технология» и «проектирование» тесно связаны. Под педагогической технологией понимаются воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. Технологическое построение учебного процесса предполагает последовательное движение от обобщенных целей и содержания обучения к конкретной учебной цели, к собственно обучению и затем к оценке результатов с обязательной корректировкой процесса обучения и внесения поправок в формулировку конкретной учебной цели на основе анализа и оценки результатов. Технологичность процесса требует системного дидактического проектирования, которое включает анализ того, чему обучают (учатся), определение того, как должно строиться преподавание (учение), опробование и корректировку намеченных способов обучения, оценку результатов обучения (внедрения дидактического продукта или системы), т. е. проведение маркетинга.

В современной педагогике проектирование рассматривается в двух аспектах: как «идеальная» (мыслительная) деятельность и как деятельность, связанная с реализацией замысла. Первая из них включает в себя целеполагание, планирование, конструиро-

вание, моделирование и прогнозирование (В.С. Безрукова), вторая – организацию взаимодействия (субъектов проектирования между собой, с объектами и средой), диагностику, анализ результатов и коррекцию проектов (Е.С. Заир-Бек). Поэтому проектная деятельность учителя заключается в разработке и реализации в учебном процессе педагогических проектов (системы планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения поставленных целей).

Под педагогическим проектированием В.С. Безрукова понимает предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов и выделяет следующие этапы педагогического проектирования: моделирование, проектирование и конструирование.

На этапе моделирования происходит разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта, и намечаются основные пути ее достижения. К педагогическим моделям относятся концепции развития учебных заведений и объединений учащихся, уставы и положения учебных заведений, педагогические теории и индивидуальные концепции, отражающие взгляды педагога, и т.д.

На этапе проектирования осуществляется конкретизация разработанной модели для определенных педагогических условий, здесь возникает возможность ее практического применения. К педагогическим проектам относятся учебные планы и учебные программы, методические рекомендации, планы внеучебной воспитательной работы и т.д.

На этапе конструирования проект детализируется до базовых компонентов объекта, в том числе до конкретных действий реальных участников педагогического процесса, находя свое воплощение в различных конструктах. К педагогическим конструктам относятся: планы и конспекты уроков, сценарии внеклассных мероприятий, дидактические материалы и т.д.

Главной составляющей методологии проективной деятельности является технология проектирования, его логика и этапность. Деление на этапы (шаги) в педагогическом проектировании может быть различным, прежде всего это зависит от того, что является объектом проектирования, характера и уровня его сложности. На наш взгляд, разработка любого педагогического проекта требует осознанной организации процесса, определенной логики

действий, которую в обобщенном виде можно представить в следующем виде:

замысел → реализация → рефлексия

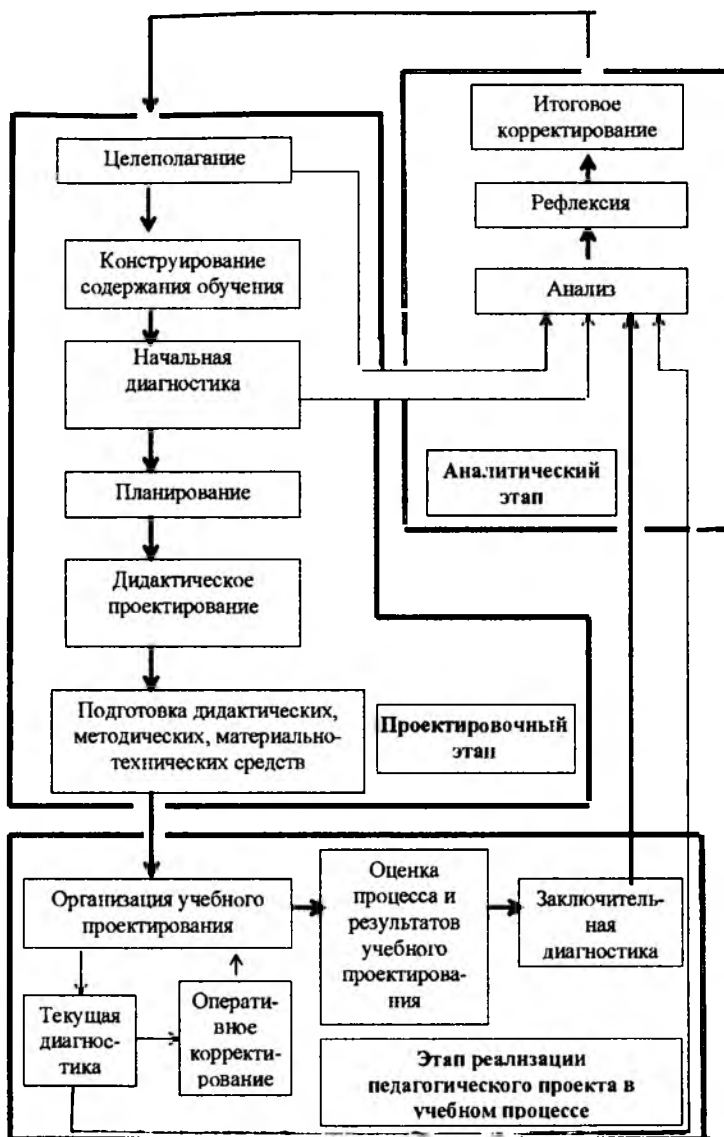
Методологические позиции в отношении процесса технологического обучения, когда субъект воспитания и развития (учащийся) приспосабливается к сложившимся стандартизированным условиям функционирования социально-образовательной среды, являясь пассивным исполнителем установленных норм и правил, давно устарели. Необходимость проектирования процессов технологического образования обусловлена функциями обучения технологии и предполагает:

- учет социокультурных, демографических, социально-экономических факторов в учебно-воспитательном процессе;
- конструктивно-адаптивную деятельность по разработке образовательных программ, скорректированную в соответствии со спецификой учебного заведения;
- деятельность по учету жизненного практического опыта учащихся.

Посредством грамотно разработанных педагогических проектов педагог сводит к минимуму отрицательное влияние различных факторов, обеспечивает необходимые психолого-педагогические условия реализации педагогических процессов.

Обобщение теории и практики проектирования образовательных процессов и явлений, а также анализ особенностей деятельности учителя технологии позволяют сделать вывод, что наиболее важным объектом педагогического проектирования в технологическом образовании является процесс обучения на основе метода проектов. Рассмотрение процесса обучения на основе метода проектов как взаимодействия формирующейся личности и пространства ее деятельности в социальной среде, определяющего настоящий и будущий опыт учащегося, предполагает проектирование учителем условий и способов такого взаимодействия. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что усвоение учащимися новой информации в процессе проектной деятельности происходит в сфере проблемной неопределенности. Поэтому возникает необходимость проектирования и организации учителем этой деятельности учащихся. Последовательность проектирования

Алгоритм педагогического проектирования процесса обучения на основе метода проектов



такого педагогического объекта, как обучение учащихся технологии на основе метода проектов, на наш взгляд, можно наглядно представить в виде схемы-алгоритма, содержащего три этапа: проектировочный этап, этап реализации педагогического проекта, аналитический этап (схема 3).

Выполняя педагогический проект, учитель проходит все этапы проектно-преобразующей деятельности от идеи до ее реализации и оценки. Проектный этап начинается с процесса целеполагания. Затем проводится начальная диагностика развития учащихся для оценки их индивидуальных особенностей, уровня развития качеств личности, степени сформированности знаний и умений. С учетом выбранных целей в соответствии с государственным стандартом и программой области «Технология», а также данных начальной диагностики производится отбор содержания обучения, осваиваемого в процессе учебного проектирования. Во время планирования учитель оценивает имеющиеся ресурсы (время, методическое, дидактическое и материальное обеспечение, собственные способности и умения и т.д.) и возможные педагогические ситуации, предусматривает контроль за выполнением проектов учащимися и разрабатывает в итоге календарно-тематический план на период учебного проектирования. Дидактическое проектирование заключается в разработке технологии обучения (совокупности методов и средств для обеспечения деятельности учащихся) на всех этапах учебного проектирования: определяется содержание деятельности учителя, последовательность действий учащихся, разрабатываются дидактические и методические средства обучения. В конце первого этапа учитель оформляет разработанные дидактические и методические материалы и подготавливает материально-техническую базу.

На этапе реализации педагогического проекта учитель организует проектную деятельность учащихся: проводит консультации, обучение новым приемам работы, контроль и оценку деятельности школьников, текущую диагностику, организует их самоанализ и рефлексию. Осуществление этого этапа происходит в процессе педагогического взаимодействия учителя с учащимися, учащихся между собой. В конце этапа проводится заключительная диагностика развития учащихся. Они представляют на защиту объект проектирования и оформленную документацию. Итоговая оценка за выполнение проекта выставляется учителем с

Модель взаимодействия учреждений среднего и высшего профессионального образования на основе проектной деятельности



учетом промежуточных оценок деятельности учащихся, качества выполнения объекта проектирования и документации, освоения алгоритма проектирования, оригинальности проектных решений, самостоятельности, а также самооценки учащегося.

На аналитическом этапе учитель проводит анализ разработанного педагогического проекта, его реализации и достигнутых результатов. При этом определяется соответствие результатов поставленным целям, оценивается развитие личностных качеств и способностей учащихся. Необходимым компонентом деятельности учителя на данном этапе является рефлексия – самоосмысление и самоанализ педагогического проектирования. По результатам анализа корректируется разработанный проект с целью его совершенствования.

Для модернизации современного технологического образования на основе проективного подхода в высшей и общеобразовательной школе требуется разработка новых моделей взаимодействия этих образовательных учреждений. В настоящее время это взаимодействие должно развиваться по двум направлениям. Первое – подготовка учителей технологии к педагогическому проектированию содержания и процесса профильного обучения школьников на основе метода проектов. Второе – совершенствование методико-технологической подготовки студентов – будущих учителей технологии, за счет включения их в систему проектной деятельности при переходе на двухуровневую систему подготовки (схема 4).

*Подготовка учителей технологии на курсах в университете
к педагогическому проектированию в условиях
профильной школы*

Переход от индустриального общества к постиндустриальному активизирует изменения и в образовательной сфере. Предстоит переход общеобразовательной школы от знаниевой к личностно-деятельностной парадигме. Основным результатом деятельности выпускника школы должна стать не система знаний, умений и навыков (ЗУН), а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, коммуникационной, гражданско-правовой и других сферах.

Для совершенствования российской системы образования в 2002 году была разработана «Концепция профильного обучения

на старшей ступени общего образования». Была поставлена задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Цель обновления старшей ступени школы состоит в том, чтобы образование стало более индивидуальным, функциональным и эффективным. Идея профильного обучения заключается в расширении возможности выбора каждым школьником индивидуальной образовательной программы. Обучение старшеклассников должно быть построено с учетом их интересов и дальнейших жизненных планов.

Выпускник современной школы заинтересован в получении практико-ориентированных знаний, которые нужны ему для успешной интеграции в социум и адаптации в нем. На это направлен эксперимент в области технологической подготовки учащихся старших классов. Суть его заключается в использовании проектного подхода к организации профильного обучения школьников.

Изменение принципов организации и содержания учебного процесса, освоение и реализация новых методов обучения, обновление знаний в области преподаваемой учебной дисциплины требует от учителя совершенствования его профессиональной деятельности – внесения изменений в ее структуру, новых компонентов.

Широкий диапазон концептуальных положений о структуре педагогической деятельности, представленный в трудах Ю.К. Бабанского, С.Г. Вершловского, Г.Д. Кирилловой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, Г.А. Сухобской, А.Н. Щербакова, Г.И. Щукиной и других авторов дает возможность их системного анализа. Этот анализ позволяет выявить функциональные компоненты педагогической деятельности, связанной с использованием проектного метода, определить уровни ее развития. Системный подход к педагогической деятельности позволил сформировать концептуальную модель профессиональной деятельности педагога по реализации метода проектов в технологическом образовании учащихся профильной школы (схема 5).

Схема 5

Концептуальная модель профессиональной деятельности педагога по реализации метода проектов в технологическом образовании учащихся профильной школы



Общим, что характеризует системный подход, является, с одной стороны, определение места педагогической деятельности как элемента в структуре более широкой системы, а с другой – рассмотрение самой педагогической деятельности как самостоя-

тельной системы и выделение в ней элементов и внутренних связей. Выявленные особенности данного подхода, на наш взгляд, позволяют рассмотреть профессиональную деятельность учителя технологии по реализации проектного метода обучения как элемент образовательной системы и как самостоятельную педагогическую систему, выявить способы взаимодействия входящих в нее элементов, определить механизмы процессов, обеспечивающих ее функционирование. В деятельности учителя по реализации проектного метода в обучении как педагогической системе мы выделяем следующие элементы:

- цель деятельности;
- субъект и объект (2-й субъект) деятельности, их функции;
- содержание и способы деятельности;
- результат деятельности.

В нашем исследовании образовательная (педагогическая) система рассматривается с позиции обеспечения развития, роста, качественного изменения учащихся профильной школы. Эти позиции являются главным системообразующим элементом педагогической системы, а учащийся старших классов – главным субъектом (активно действующим лицом), для которого создается и функционирует педагогическая система.

Рассмотрим целеполагание деятельности педагога по реализации проектного метода обучения. Целью этой деятельности является развитие, обучение и воспитание учащихся как активных субъектов образовательного процесса в условиях профильной школы.

Достижение выделенной цели субъектами процесса обучения на основе метода проектов определяет содержание их деятельности и способы ее организации. Конечным продуктом деятельности всегда является ее определенный результат (или совокупность результатов). Деятельность учителя по реализации метода проектов в профильном обучении должна быть продуктивной, и результатами ее являются:

- развитие самостоятельности, инициативности, творческих способностей учащихся, формирование основ проектной и технологической культуры;
- изменение характера образовательного процесса, выражающееся в связи с социумом, междисциплинарной интеграции содержания, практико-ориентированном подходе к обучению;

– развитие теоретического и эмпирического мышления педагога.

Рассмотренная выше педагогическая система является открытой, так как идет постоянный обмен информацией между системой и внешней средой, и более того, эффективность функционирования и развития данной системы определяется степенью ее открытости. На этом основании можно выделить следующие факторы, обуславливающие деятельность педагога, использующего проектный метод в профильном обучении школьников:

- социально-экономический;
- образовательно-развивающий;
- национально-культурный.

Анализ исследований в рамках функционального подхода позволяет рассматривать функции педагогической деятельности как набор действий педагога, в процессе выполнения которых и происходит их реализация. Наиболее существенной функцией учителя, использующего проектный метод обучения, является проектировочная. Эта функция в условиях современного образования приобретает совершенно новый аспект: коррекция и обновление содержания обучения, проектирование и использование новых технологий в учебном процессе, прогнозирование динамики саморазвития и развития личности школьника. Кроме того, необходимо выделить рефлексивную функцию в профессиональной деятельности учителя, позволяющую ему рассматривать учебно-воспитательный процесс и его участников как объект собственного исследования, производить анализ, оценку и коррекцию собственной деятельности. Таким образом, можно выделить следующие функции деятельности педагога по реализации проектного метода в технологическом образовании учащихся профильной школы:

- концептуальная;
- конструктивно-проектировочная;
- организационно-деятельностная;
- рефлексивно-аналитическая.

Применение «генетического» подхода позволяет рассматривать деятельность педагога по реализации проектного метода обучения с позиции развития. Понимая под «развитием» изменение объекта, связанное с модификацией его качества, а под «уров-

нем» – дискретное, относительно устойчивое, качественное состояние объектов и систем, конкретизируем данные тезисы в отношении деятельности, основанной на проектном методе. Уровни развития этой деятельности можно определить на основании оценки готовности педагога к реализации метода проектов в учебно-воспитательном процессе профильной школы и обозначить их как фрагментарное, модульное и системное проектирование.

Уровень фрагментарного проектирования характеризуется наличием в деятельности учителя отдельных, не связанных между собой элементов проектного метода обучения, реализуемых на основе субъективного опыта.

Основными признаками, характеризующими деятельность педагога на уровне модульного проектирования, являются: разработка и осуществление процесса обучения методом проектов в рамках модулей (разделов) учебной программы технологического профиля, способность учителя анализировать результаты выполнения школьниками творческих проектов и собственный опыт использования проектного метода в учебном процессе.

На уровне системного проектирования деятельность педагога характеризуется его способностью моделировать и организовать систему обучения методом проектов по учебной дисциплине в рамках технологического профиля, разрабатывать новые методические приемы и средства, повышающие качество такого обучения, а также осуществлять саморефлексию, позволяющую анализировать, корректировать и совершенствовать свой практический опыт по организации учебного проектирования в условиях профильной школы.

Описанная выше модель раскрывает особенности феномена педагогической деятельности, основанной на методе проектов, в профильной школе. Так, в рамках функционального подхода показан интегративный характер компонентов составляющих функции деятельности учителя по реализации проектного метода обучения. Использование генетического подхода позволяет демонстрировать, как динамика развития деятельности учителя технологии по реализации метода проектов в образовательном процессе определяется на основании уровней готовности педагога к осуществлению этой деятельности. И, наконец, наиболее существенная роль в описании модели принадлежит системному подходу, который, с одной стороны, ориентирует на рассмотрение дея-

тельности педагога, основанной на проектном методе, как целостного системного явления, и с другой – позволяет разработать механизм функционирования и развития этой системной деятельности в процессе профильного обучения.

На основе разработанной модели преподавателями кафедры ПТР НовГУ была разработана система подготовки учителей технологии к проектировочной деятельности в условиях профильной школы. Эта подготовка заключается в погружении педагогов в проектную деятельность и включает 4 этапа. Обучение проводится в течение нескольких сессий.

Первый этап системы предусматривает теоретическую подготовку учителей. Преподаватели университета читают курсы лекций для ознакомления слушателей с концепцией профильного обучения, содержанием программ технологических профилей, основами педагогического проектирования в профильной школе.

Второй этап предусматривает закрепление и апробацию теоретических знаний на практике. Преподаватели проводят с учителями практические занятия по освоению ими технологии проектного обучения в профильных классах, разработке педагогических проектов. В межсессионный период педагоги организуют работу в школах по организации проектного обучения школьников по программам технологических профилей и реализуют разработанные на курсах педагогические проекты. При возникновении затруднений у учителей преподаватели проводят для них групповые и индивидуальные консультации.

Третий этап предполагает самостоятельную работу учителей по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов экспериментальной работы. Для них организуется конференция по итогам апробации технологии проектного обучения в профильной школе. На этой стадии необходимо, чтобы учителя научились адекватно оценивать свою экспериментальную деятельность, обменялись опытом и выявили типичные трудности учителя при педагогическом проектировании и школьников при выполнении учебных проектов. Преподаватели организуют практические занятия и консультации по направлениям, предложенным учителями. Подготовка на этом этапе должна обеспечить освоение учителями недостающих знаний и умений и способствовать совершенствованию педагогического проектирования.

Четвертый этап предполагает подготовку учителей-тренеров,

способных обучать учителей других школ проектной деятельности и организации учебного проектирования по программам технологических профилей.

Обучение, основанное на погружении в проектную деятельность, позволяет педагогам качественно ознакомиться с общенаучным подходом к использованию проектного метода обучения в условиях профильной школы, а также развить умения по педагогическому проектированию. Разработанные содержание и технология обучения учителей были апробированы и внедрены в НовГУ. Вначале курсы проводились для учителей экспериментальных школ, а позднее и других школ Великого Новгорода и области. При этом значительно выросла проектная культура учителей технологии: вместе с преподавателями университета они разработали педагогические проекты содержания и процессов профильного обучения, пособия и рекомендации, рабочие тетради, сборники упражнений и тестовых материалов для проектного обучения школьников по технологическим профилям, опубликовали статьи, стали чаще выступать с докладами на научных конференциях.

Активное использование учителями метода проектов в обучении учащихся технологических 10–11-х классов, способствовало развитию у них ряда компетенций. Под компетенциями понимаются обобщенные качества и способности личности, позволяющие наиболее универсально использовать и применять освоенные знания и умения. В процессе проектного обучения у учащихся развивалась самостоятельность и способность к самоорганизации, формировались основы проектной культуры, совершенствовались способности к созидательной деятельности, готовности к непрерывному самообучению, сотрудничеству, толерантности.

***Взаимодействие вуза и общеобразовательной школы
в процессе подготовки будущих учителей технологии
к проектной деятельности при переходе на двухуровневую
систему подготовки***

В связи с вступлением России в Европейское образовательное сообщество (Болонское соглашение, 2003 год) возрастает актуальность модернизации высшего профессионального образования в России, направленной на повышение его качества, доступности, конкурентоспособности на мировом рынке труда и мобильности студентов и преподавателей. В частности, модернизация техно-

логического образования подрастающего поколения, начавшаяся в начале XXI века, потребовала разработки и реализации новых подходов к профессиональной подготовке студентов – будущих учителей технологии.

В соответствии с Болонской декларацией в 2003 году на кафедре ПТР НовГУ была начата подготовка учителей технологии по двухуровневой системе бакалавриат-магистратура. В соответствии с государственным образовательным стандартом по направлению «Технологическое образование» бакалавр технологического образования должен уметь конструировать, реализовать и анализировать результаты процесса преподавания технологических дисциплин в различных типах учебных заведений, проектировать и использовать в практике обучения новое содержание учебных предметов и образовательные технологии.

Поиск путей повышения качества подготовки педагогических кадров в условиях перехода на двухуровневую подготовку позволил коллективу кафедры ПТР НовГУ выбрать одним из направлений научно-исследовательской работы проблему проектирования системы методико-технологической подготовки студентов, которая является основой профессиональной подготовки будущих учителей технологии и основана на проектной организации обучения. Будущие педагоги, включаясь в проектную деятельность с первого курса обучения в университете, должны обладать высоким уровнем сформированности проектировочных и конструктивных умений.

Основываясь на исследованиях С.Б. Елканова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Е.А. Милеряна, В.А. Полякова, Т.Б. Гребенюк, В.М. Баженова, под проектировочными умениями мы понимаем умения, обеспечивающие стратегическую направленность педагогической деятельности, проявляющуюся в ориентации на конечную цель и способствующую решению актуальных педагогических задач с учетом профессионального самоопределения. Конструктивные умения обеспечивают реализацию тактических задач: структурирование образовательной области, подбор конкретного содержания, выбор форм, методов и средств обучения и воспитания. Основой реализации проектировочных и конструктивных умений педагога служит мысленное моделирование учебно-воспитательного процесса.

Опираясь на подходы Л.Ф. Спирина, В.В. Рогачева, Б.В. Ку-

приянова, А.А. Бишаевой, результат формирования проектировочных и конструктивных умений мы интерпретируем как компетентность в сфере проектирования и конструирования педагогического процесса, которая предполагает развитие, устойчивые профессионально-личностные свойства и качества, высокий уровень мотивации педагогической деятельности, позволяющие разрабатывать собственную педагогическую технологию и создавать методику ее осуществления.

Схема 6

Система методико-технологической подготовки будущих учителей технологии на основе проектной деятельности в университете



Придерживаясь мнения Т.Б. Гребенюк, в структуре проектировочных умений можно выделить умения определять цели и задачи предстоящей проектной деятельности, умения определять логику и последовательность работы над проектным заданием, умения прогнозировать результаты предстоящей деятельности, умения разработки собственной методики подготовки и проведения урока. В структуре конструктивных умений – умения подбора конкретного содержания отдельных разделов программы, выбора форм, методов и средств организации проектной деятельности учащихся.

Выполненные теоретико-поисковые исследования и анализ современного состояния теории и практики подготовки студентов технологических факультетов педагогических вузов позволили обоснованно, с научных позиций, подойти к проблеме разработки системы методико-технологической подготовки будущих учителей технологии на основе проектной деятельности, которая включает аналитический, теоретический, проектно-экспериментальный и оценочно-экспериментальный этапы (схема 6).

На первом, аналитическом, этапе изучены социальный заказ, стандарты направления «Технологическое образование», специальности «Технология и предпринимательство» и программа школьной образовательной области «Технология», нормативные документы средней и высшей школ, проанализирован опыт работы других педагогических вузов.

На теоретическом этапе, после анализа различных теоретических моделей обучения студентов, была разработана модель системы профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства на основе проектной деятельности.

Определены концептуальные положения проектирования данной системы, которыми являются: системный, интегративный, личностно-деятельностный подходы к проектированию педагогической системы и ориентация на творческое развитие и саморазвитие студентов. Обоснованы основополагающие принципы проектируемой системы. Наряду с общепринятыми дидактическими принципами (научности, доступности, систематичности и последовательности) определены в качестве основополагающих следующие принципы развивающего обучения: системности, преемственности и профессиональной направленности.

На проектно-экспериментальном этапе проектирования систе-

мы методико-технологической подготовки студентов определен перечень учебных дисциплин, разработана структурно-логическая последовательность их изучения, предложен единый алгоритм проектирования учебного процесса по каждой дисциплине. Особенностью данного этапа является то, что его реализация проходит в процессе активного взаимодействия студентов и преподавателей университета с учителями общеобразовательных школ.

Первым компонентом алгоритма проектирования процесса обучения является разработка целей и задач учебных дисциплин, основывающаяся на сформулированных перспективных, направляющих и рабочих целях дисциплин методико-технологической подготовки студентов. Перспективная цель заключается в подготовке профессионально компетентного, творческого специалиста, имеющего достаточный уровень фундаментальной предметной, технико-технологической, общепрофессиональной подготовки, способного реализовывать полученные при обучении знания, умения и навыки в практике проектирования современных педагогических технологий (в том числе метода проектов) обучения школьников образовательной области «Технология».

Следующим компонентом алгоритма является процесс формирования умений проектной деятельности у будущих учителей технологии. Включение студентов в этот вид деятельности не только создает мощный потенциал для их собственного профессионального роста и совершенствования, но и обеспечивает положительный эффект вовлечения в проектную деятельность школьников, с которыми они будут работать в период педагогических практик. Для этого образовательный процесс в вузе выстраивается таким образом, чтобы, изучая дисциплины, предусмотренные учебным планом, студенты активно включались в проектировочную деятельность. Освоив базовые знания по основам дизайна, творческо-конструкторской деятельности и получив практическую подготовку на технологических практикумах в учебных мастерских на младших курсах, студенты могут воплотить свои творческие замыслы при выполнении учебных проектов по дисциплинам специализации. В процессе разработки и реализации учебных проектов студенты осваивают алгоритм преобразовательной деятельности в ходе многократной разработки и изготовления изделий, удовлетворяющих конкретным потребностям. Выполняя проекты, они приобретают новые знания и умения, учатся их интегрировать и использовать в практической дея-

тельности. При этом возрастает их мотивация к учению, повышается качество готовых изделий. Конкурсы проектов, проводимых в Дни науки, стимулируют интерес и инициативу студентов. При использовании метода проектов изменяется роль университетского преподавателя в учебном процессе – сокращаются функции передачи знаний в готовом виде, возрастает его роль как консультанта. Проектный подход используется также при проведении курсового проектирования на старших курсах, где студенты разрабатывают более сложные проекты, в которых используются знания и умения из различных дисциплин.

Приоритетным направлением в методической подготовке студентов является, на наш взгляд, обучение их методике и организации учебного проектирования на уроках технологии в школе. На практических занятиях в курсе «Теория и методика преподавания технологии и предпринимательства» и в ходе самостоятельной работы студенты разрабатывают педагогические проекты. Аналогичные проекты выполняются учителями в школе с целью подготовки и руководства учебным проектированием. В рамках педагогических проектов студенты готовят упражнения, задания, тесты и методические рекомендации.

Практическое освоение методики обучения технологии с использованием метода проектов студенты осуществляют в ходе трех педагогических практик (3–5-е курсы), которые организуются, в первую очередь, на базе экспериментальных школ. В это время студенты совместно с учителями апробируют подготовленные ранее педагогические проекты, разрабатывают новые и реализуют их. Положительную роль в повышении мотивации играют конкурсы внедренных в школах педагогических проектов.

На выпускном курсе студенты-бакалавры выполняют комплексную дипломную работу, являющуюся по существу интегрированным проектом, направленным на решение актуальных проблем общего технологического образования. Эти проблемы выявляются в ходе прохождения педагогических практик и обсуждаются с учителями, которые могут являться руководителями дипломных работ студентов. Обязательным условием дипломного проектирования является то, что студенты должны апробировать свои разработки в школе на преддипломной практике.

Изложенный выше подход к совершенствованию проектной и методической подготовки будущих учителей технологии в уни-

верситете уже используется и дает положительные результаты. Большинство выпускников разрабатывают в дипломных работах методику обучения технологии на основе метода проектов. Растет число студентов, подготавливающих дидактические материалы, методические рекомендации и пособия по организации проектного обучения школьников технологии. Учителя технологии многих новгородских школ активно используют наиболее удачные методические и дидактические разработки студентов.

На оценочно-экспериментальном этапе спроектированная система методико-технологической подготовки студентов поэтапно внедрялась в учебный процесс и одновременно производилась оценка ее эффективности по результатам текущей и итоговой аттестации. Анализ результатов успеваемости студентов – будущих учителей технологии по результатам итоговой аттестации, за последние годы, позволил констатировать стабильность показателей качества методико-технологической подготовки выпускников и расширение их спектра профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции специалистов с высшим педагогическим образованием – это комплекс состояний и свойств личности, позволяющих успешно решать профессиональные учебно-воспитательные задачи в образовательных учреждениях. У будущих учителей технологии сформировалось мотивированное стремление к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации, развилось умение находить нестандартные решения профессионально-педагогических задач (креативность) и осуществлять рефлексию своей деятельности.

Участие в разработке и реализации системы методико-технологической подготовки будущих учителей технологии на основе проектной деятельности в университете способствовало развитию проектной культуры преподавателей кафедры ПТР. У них совершенствовались способности к преобразовательной деятельности, развились умения по конструированию и моделированию содержания и методики обучения студентов в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки.

***Перспективы взаимодействия университета
и общеобразовательных учреждений Великого Новгорода
на основе проектировочной деятельности в области
технологического образования***

Отличительной чертой рассмотренной модели взаимодействия общеобразовательных школ и учреждений высшего профессионального образования является то, что оно основано на равном положении этих учреждений в системе друг относительно друга и на многообразии горизонтальных, т.е. неиерархических связей. По этим связям между учреждениями происходит обмен ресурсами, информацией и перемещение учащихся. Каждое учреждение при этом получает доступ ко всем объединенным ресурсам (интеллектуальным и материальным) и тем самым усиливает собственные возможности. Поэтому интеграция двух различных образовательных пространств позволит создать непрерывную систему образования, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников общеобразовательной школы к освоению программ высшей профессиональной школы, дать возможность каждому выпускнику вуза качественно реализовать освоенные знания и умения в профессиональной деятельности.

В условиях постоянного обновления научных знаний, развития техники и технологий закономерно встает вопрос о необходимости создания системы непрерывного технологического образования. Важнейшим условием эффективного решения задачи построения системы непрерывного технологического образования является обеспечение преемственности ее ступеней. В настоящее время общее образование рассматривается как сквозная линия всей системы непрерывного образования и как ступень, предшествующая профессиональной подготовке. Одновременно стали переосмысливаться сущность и функции профессионального образования, которое представляет собой сквозную линию, проходящую через всю жизнь человека.

Переход к непрерывному технологическому образованию повлечет за собой изменение в традиционной методической системе обучения в школе и вузе. Прежде всего, увеличивается продолжительность и усиливается значимость этапов самообразования в общей системе обучения. В этих условиях особое значение приобретают проективные технологии обучения. Для обеспечения преемст-

венности обучения необходимо осуществлять формирование общеучебных, общеинтеллектуальных, технологических умений и навыков на всех этапах образования на основе проектировочной деятельности. Принципиально повлиять на проблему преемственности школьного и вузовского этапов образования и создать реальные условия для их интеграции должно введение профильного обучения в старших классах школы и переход на двухуровневую подготовку в вузе.

При подобной организации учебного процесса в образовательной системе «школа – вуз» учащиеся в профильной школе получают базовую технологическую подготовку, которая является необходимой для формирования научного мировоззрения и подготовки к исследовательской деятельности в вузе. При этом модель взаимодействия этих образовательных учреждений будет эффективна только тогда, когда обучение будет базироваться на деятельностных, проективных технологиях, которые предусматривают не только накопление знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации учащегося.

Стратегия развития общеобразовательного учреждения: новый аспект взаимодействия школы и вуза

К началу XXI века в полной мере проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые складываются в период получения образования. И не только потому, что постановка и решение глобальных проблем, являющихся поворотным моментом истории, могут стать подвластны человеку ограниченному, религиозному фанатику или просто не способному представить себе отдаленные последствия своих высказываний и поступков. Массовое образование вместе с культурой «штампует» содержание и уровень развития познавательной сферы, а также установки взаимодействия с окружающим миром у целых поколений и отдельных социальных групп.

Современная модель массового школьного образования в России долгие годы была достаточно эффективной для миллионов людей. Обладая определенной устойчивостью, она и в пору общественной трансформации, казалось бы, вполне справляется с непрерывно возникающими вызовами. Почему же реформы образования предпринимаются одна за другой, оставляя неудовлетворенными не только значительную часть населения, но и самих организаторов образовательного процесса, а вопрос о кризисе не снят с повестки дня? Скорее всего, потому что не оправдываются главные ожидания, связанные с образованием: аттестат о полном среднем образовании в нашей стране перестал быть «поплавком», помогающим выплыть на поверхность социума и обеспечить его обладателю достойное качество жизни, в то время как родители смотрят на школьное образование как на способ подготовить своих детей к жизни в будущем.

Сегодняшние дети понимают смысл слов «самореализация, самоопределение», пытаются выстраивать стратегии своего жизненного пути, формулируя задачи и обсуждая при этом свои актуальные и перспективные возможности. Ребенок уже в школе хочет почувствовать себя не только частью класса, школы, чего-то общего, а способным реализовать себя отдельно от группы, то есть субъектом.

С одной стороны, эти процессы радуют, с другой – требуют от руководства образовательным учреждением активных действий, чтобы не отстать от перемен. И действительно, директора и учителя (порой при недостатке ресурсов) пытаются создавать новое, пристраивая это к уже устоявшемуся, стабильному и хорошо знакомому: создают современные компьютерные классы («а как сейчас без компьютерной грамотности»), профильные классы (чтобы как можно быстрее определить ребенку «профессиональный коридор»), телестудии («чтобы по дворам не болтались и были заняты интересным делом») и т.д.

Если посмотреть на различные нововведения, которыми обычно гордятся школы, возникают вопросы: «Зачем? Какова цель? Чего мы хотим добиться всем этим? Что дадут нововведения в недалеком будущем? Каков будет их эффект в отдаленной перспективе?» Понятно, что на то, чтобы найти ответы на эти рефлексивные вопросы у администрации, скажем, муниципального образовательного учреждения – школы, нет ни времени, ни сил, ни ресурсов. Пусть этот вопрос поставит и решит кто-то другой, со стороны. Всем известно, что если какая-то компания в сфере бизнеса хочет перейти на какой-нибудь новый уровень развития, то она приглашает внешнего консультанта, не погруженного во «внутреннюю кухню» и, соответственно, способного диагностировать ситуацию внутри этой системы. Думается, что таким консультантом для школы могут стать специалисты вуза.

Каковы же системные преобразования, в которых нуждается школа на современном этапе, и что вуз может предложить школе? Рассмотрим вопрос на конкретных примерах двух школ г. Калининграда.

Представьте себе огромное современное здание в центре самого большого района города, в котором учится около полутора тысяч детей. Кто управляет этой *образовательной системой*, чтобы она жила и развивалась? Директор школы, которая сутка-

ми, что называется, «у руля». Ее энергия, темперамент, ответственность, энтузиазм и другие самые замечательные личностные качества, советское воспитание и закалка, наконец, многолетний опыт в своем деле помогают не только держать школу «на плаву», но и выводят в число успешных. Такая же самоотдача ожидается и от рабочего коллектива. Нагрузка приходится на всех, кто работает с детьми: социальных работников, логопедов, психологов и, конечно же, учителей. Какие-то замыслы реализуются, например, открываются компьютерные классы, создается телецентр, типография, оборудованные кабинеты химии и биологии и др. Возникает вопрос, зачем? Для директора ответ очевиден: чтобы формировать у детей различные компетенции. Идеальная модель выпускника школы – это «компетентная личность».

Компетентностный подход достаточно известен, разработан и популярен в нашей стране и ближнем зарубежье. В современной педагогике к настоящему времени накопилось описание нескольких сотен видов компетентностей и компетенций, каждая из которых может претендовать на развитие в условиях школьного обучения. Стратегия развития данной школы ориентирована на увеличение для школьника возможностей выбора компетенций, чтобы пойти по выбранному коридору на встречу будущей профессии.

Стратегический выбор сделан: основная функция школы – средствами образования и воспитания превратить ребенка в «компетентную личность». Поскольку запросы изменяющегося мира регулярно меняются, требуется открытие все новых и новых кабинетов, центров, наращивание объема знаний, умений и навыков, учебной нагрузки. Если не справятся собственные учителя, можно пригласить специалистов из вуза. Тактика понятна, возможно, принесет частичный успех выпускнику, поскольку, как и любая тактика, отвечает на вопрос «как?», какими средствами добиться успеха.

Какова же стратегия развития самой школы как учебного заведения? Казалось бы, ответ лежит на поверхности: стратегическим выбором, лежащим в основе развития школы, является формирование «компетентной личности», обладающей коммуникативной, информационной, общекультурной, социально-трудовой, учебно-познавательной, личностного самосовершенствования, а также начальной профессиональной компетенций.

Основными задачами поставлены расширение профильного обучения, модульного погружения и создания «деятельностного поля». При модульном погружении ученики всех классов принимают участие в решении какой-либо социальной проблемы, например «помощь зоопарку», «помощь ветеранам», «памятная дата: вывод войск из Афганистана». Темы погружений могут быть тематические, учебные и разрабатываются на учебно-методическом совете. Вся школа как бы «переходит в новое состояние». Цель модульного погружения – сформировать у учащегося «навыки решения любой ситуации», «подготовить его к жизни», говоря профессиональным языком, стимулировать у детей поисковую активность и субъектность. Под «деятельностным полем» понимается совокупность профессиональных ситуаций – моделей реального профессионального пространства: телецентр, типография, информационно-культурный центр, в которых ученики школы посредством участия в их работе могут получить первичные профессиональные знания, умения и навыки и тем самым сформировать компетенции. Профильная направленность обучения определяется ориентацией на определенные сферы деятельности. Профильная школа синтезирует базовые инвариантные характеристики социально-гуманитарного, информационно-технологического и эколого-экономического профиля и предполагает формирование качеств и характеристик, значимых для представителей профессий с отношениями типа «человек – человек», «человек – знак», «человек – природа», «человек – техника». Обучение в рамках профильности (10–11-е классы) готовит будущих выпускников к предпринимательству и менеджерской деятельности.

Поскольку в школе в основном учатся дети из благополучных семей (директор в интервью отметила лишь несколько случаев за ее большой стаж работы в этой должности, когда дети бродяжничали или принимали наркотики), то их ориентируют на поступление в вузы или колледжи. Это говорит о том, что стратегическая цель заключается в удовлетворении потребности регионального рынка труда в квалифицированных кадрах.

Другой пример – школа в «рабочем» микрорайоне практически на выезде из города. В отличие от первой, в ней учатся дети не только здоровые и не только из благополучных семей. Располагается она в старинном здании с колоннами, построенном в

начале прошлого века известным немецким архитектором. Основной контингент школы составляют дети работников заводов, разных строительных организаций, воспитанники детского дома. Много детей из асоциальных и неполных семей, детей, входящих в группу «риска» и состоящих на учете в правоохранительных органах.

Здесьшний школьный мир, наверное, отражает всю Россию: дети разных национальностей, больные и здоровые, сироты и из полных семей, из бедных и обеспеченных семей, педагогически запущенные, даже умственно отсталые и одаренные отличники. Это мини-сообщество, в основу формирования которого положен принцип толерантности.

Согласно документу «Концепция развития МОУ СОШ №2 на 2006–2011 годы», учебное заведение позиционирует себя как адаптивная школа, ориентированная на обучение всех и каждого учащегося с учетом их индивидуальных (возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных и др.) особенностей, образовательных потребностей и возможностей: «В отличие от лицеев и гимназий, усиливающих социальное расслоение общества, адаптивная школа функционирует как гуманистическая воспитательная система, представляющая собой образовательную среду, способствующую тому, чтобы каждый ученик вне зависимости от своих психофизических способностей, учебных возможностей, склонностей мог реализовать себя как субъект собственной жизни, деятельности и общения». В идеале эта образовательная система направлена на «выявление и развитие способностей каждого ученика, формирование духовно богатой, свободной, физически свободной, творчески мыслящей личности, обладающей прочными базовыми знаниями средней школы, способной адаптироваться к условиям новой жизни», то есть расширение возможностей человека в региональном сообществе.

К этой концепции коллектив во главе с директором шел более 15 лет, создавая собственную модель адаптивной школы со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Сегодня школа разноуровневая и разнонаправленная, включает весь спектр классов: от общеобразовательных классов для детей с повышенными способностями к обучению, до коррекционных классов VII и VI видов. С 2003 года

начато обучение детей с ДЦП. Есть достижения: дети-инвалиды учатся в вузах г. Калининграда.

Сотрудничество ученых вуза со школами протекало в два этапа. На первом – аналитическом изучались основные документы – концепция и программа развития школ, чтобы диагностировать существующее состояние и прогнозировать будущее, если ничего не менять. Второй этап – синтетический – предусматривал разработку стратегии развития школы.

Анализ состоял в оценке того, что представлено в документах по следующим параметрам: стратегическая цель, стратегический выбор, механизм реализации стратегии развития, ведущий принцип стратегии, концепция развития, стратегические задачи. Эта методика оценки ситуации и долгосрочных стратегий развития образовательной системы, в том числе школы, разработана учеными Российского государственного университета имени И. Канта. Представим коротко основные положения этой методики.

Стратегия развития образовательного учреждения является результатом стратегического планирования. Стратегическое планирование предполагает разработку главных политических документов: концепции развития школы, стратегии, программы. На первой стадии должна быть разработана «Концепция развития школы». Ядром концепции перспективного развития является стратегический выбор. Под стратегическим выбором понимается определение миссии образовательного учреждения, его приоритетных функций – ключевых видов деятельности, определенных в качестве «плюсов роста».

На основе «Концепции» затем разрабатывается «*Стратегия развития школы*» – документ, содержащий разработку инвариантной модели управления совершенствованием школы, в том числе управленческие решения по выбору средств и методов достижения целей. *Стратегия может быть реализована посредством проектов и программ.* Программа комплексного развития школы – реализующий концепцию и стратегию документ, содержащий совокупность увязанных по ресурсам, исполнителям и срокам реализации мероприятий, направленных на достижение намеченных целей стратегического развития школы. Проект содержит пакет программ, связанных общими целями.

Стратегия является самостоятельным документом, не идентичным «Концепции» и «Программе».

Направленность стратегии на прошлое, настоящее или будущее отражает соответственно реактивный, инерционный, преактивный или интерактивный характер стратегии.

В зависимости от стратегических целей, стратегического выбора, а также основных принципов и механизмов может быть избрана одна из *типичных стратегий развития школы*

- *структурно-функциональная;*
- *маркетинговая;*
- *кадровая;*
- *стратегия системно-институциональных преобразований.*

Каждый из описанных типов стратегий имеет свои преимущества и недостатки.

Так, достоинством *маркетинговой стратегии развития* является уравнивание в ценностных приоритетах и правах личности и общественного производства, безграничные возможности совершенствования стратегии, направленность на развитие личности и повышение качества жизни населения. Осложняют реализацию маркетинговой стратегии развития школы трудности планирования, вследствие противоречий между индивидуальными и социально-экономическими потребностями; подверженность влиянию глобализации, риск смещения акцента на потребности экономики и утилитарного подхода к образованию.

Весьма привлекательна *кадровая стратегия*, имеющая явные *преимущества*: простоту в разработке и универсальность стратегии при любом уровне благосостояния учащихся; рациональное накопление и использование человеческих ресурсов, возможность быстрого прогресса. Однако ее реализация требует, при всей инерционности, значительных инвестиций в короткое время, высок риск превращения образования в инструмент селекции по социальному, интеллектуальному, возрастному, профессиональному признаку.

Структурно-функциональная стратегия развития создает иллюзию стабильности учреждения образования. Ее преимуществами являются возможности быстрой реализации; сохранение преемственности; простота в планировании и принятии решений; простота в осуществлении контроля. Однако эти достоинства выглядят сомнительно на фоне высокой вероятности неверных и необоснованных решений; риска формализма и выхолащивания содержания образования на всех его уровнях; высокой вероятно-

сти несоответствия квалификации выпускников требованиям рынка труда; высокой вероятности нецелевого использования материально-финансовых ресурсов; экстенсивного изменения содержания образования (за счет увеличения объема информации); низкой эффективности в период социально-экономических трансформаций.

Неким идеальным вариантом предстает *стратегия системно-институциональных преобразований*, стратегическим выбором которой является приоритет упреждающего развития личности как функции общего среднего образования. Поставленная цель предполагает решение таких стратегических задач, как целостное стратегическое планирование развития всех уровней образования на основе прогнозирования социально-экономических трансформаций (всем ли необходимо полное среднее образование в школе?); организация соучастия в реализации, планировании и контроле результатов обучения не только учителей, но и родителей и самих школьников; создание новых ресурсов за счет интеллектуальных технологий; определение ответственности субъектов образования (финансовой, за качество и т.д.); мониторинг реализации функций школы по объективным системным показателям (к примеру, доступность образования, коэффициент использования ресурсов образовательными учреждениями) и т.п.

Каждая из описанных выше стратегий: маркетинговая, кадровая, системно-функциональных преобразований, может быть эффективной в зависимости от степени соответствия условиям функционирования и миссии школы.

Сразу отметим, что *Стратегия развития школы* как муниципального образовательного учреждения – официальный документ, прошедший обсуждение общественности и утвержденный управлением образования (региональным министерством), в обеих школах отсутствовала. Тем не менее элементы стратегического планирования в отдельных документах прослеживались.

Так, из Программы развития первой школы стало ясно, что *механизмом достижения целей* является дематериализация производительных сил за счет трансформации средств производства в модели общения за счет создания типографии, телецентра и др. По большому счету *стратегическим выбором* этой образовательной системы является воспроизводство человеческого потенциала региональной экономики. Профильное обучение, модуль-

ное погружение, «деятельностное поле» создают условия для реализации таких принципов развития кадрового потенциала, как непрерывность (в смысле «перехода» «школа – вуз»), открытость и доступность информации, которые способствуют адаптации учащихся к требованиям развития социально-экономической среды (региона).

При этом анализ следующего документа «Этапы реализации программы развития общеобразовательного учреждения» показал полное отсутствие внимания к рынку труда в регионе. На каких же основаниях происходит выбор профилей обучения? – На основании интуиции и личного опыта руководства школы делается акцент на формирование таких компетенций, которые позволили бы личности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям за счет постоянного получения новых знаний. *Концептуально обозначен принцип непрерывности образования в течение всей жизни.*

Что касается *задач* (развитие у обучающихся навыков самоорганизации, воспитание у каждого ученика чувства хозяина, формирование культуры жизненного самоопределения, умений трудиться расчетливо, анализировать ситуацию, ставить цель, планировать, добиваться высокого качества труда и др.), постановка которых должна отвечать *критериям конкретности, измеримости, приемлемости, реалистичности и определенности сроков реализации* (SMART-критерии), анализ показал нереалистичность в плане достижения всеми обучающимися всех требований. Возникают сомнения относительно «приемлемости», ведь она предполагает наличие согласия всех участников образовательного процесса, в том числе родителей и детей, мнение которых оказалось не учтено. Требуется уточнение показателей по критериям «конкретности» и «измеримости», конкретизация которых позволит устранить расплывчатость задачи.

Анализ всех поставленных двенадцати задач в целом обнаружил, что между ними не построены связи. Дело в том, что постановка задачи предполагает и определение средств ее решения. Однако выбранные средства могут служить задачами для следующих средств и так далее вплоть до конкретных действий. И наоборот: каждая решенная задача является средством решения другой.

При разработке такого дерева задач менеджер образования (в частности, директор школы) восходит от абстрактного к конкрет-

ному, а при их последовательном решении – от конкретного к абстрактному. Поэтому формулировки обобщенных (долгосрочных) стратегических задач не всегда удастся сделать соответствующими всем SMART-критериям. С другой стороны, на уровне постановки более конкретных задач (на определенное время) для решения данной стратегической задачи и при планировании конкретных действий должен обязательно учитываться каждый из пяти критериев.

Что касается средств решения поставленных задач, то к ним в документе отнесены только кадровое обеспечение, т.е. человеческий ресурс (заместители директора, куратор профильного обучения, педагоги дополнительного образования, социальный педагог, психолог, лаборант кабинета информатики и вычислительной техники) и перспектива развития материально-технической базы в течение ближайших 5 лет. Например, «создание новых, современно оборудованных кабинетов для изучения основ безопасности, информатики и вычислительной техники, физики, химии; проведение мероприятий по переоснащению действующих учебных кабинетов необходимым оборудованием, частная замена мебели».

Таким образом, за всеми перечисленными ранее нововведениями в школе кроются следующие противоречия: 1) внутри системы задач, 2) между стратегическим задачами и ресурсами. Экстенсивный характер развития этого образовательного учреждения очевиден, так как расширение функций происходит без попыток ответить на вопросы, зачем и почему выбраны конкретные компетенции, каковы ожидаемые результаты, каковы критерии оценки и показатели результатов обучения, помимо ЕГЭ и количества поступивших в вузы? То есть что является стратегической целью развития данной школы и как понять, что развитие идет верным путем, школа исполняет свою миссию в своем районе, городе, области? В чем видят педагоги предназначение своего образовательного учреждения? Какова совокупность общих установок и принципов, определяющих роль этой школы именно здесь?

Между тем целеполагание определяет основные направления развития, их образы и характеристики, ведущую философию, устанавливает организационный контекст для будущих стратегических решений. Цели отражают конечные (стратегическая цель) и промежуточные (оперативные цели) состояния, к которым долж-

на прийти школа по мере развития. Эти характеристики уникальны и способны обеспечить оптимальное функционирование школы в изменяющихся социально-экономических условиях. В описанном случае руководство школы (директор, совет, школьная общественность) активно проводили оперативную работу, но не ставили перед собой долгосрочных стратегических целей и задач.

В подобных ситуациях развитие идет за счет увеличения личностных, временных, материальных и финансовых затрат всех участников образовательного процесса, начиная от директора и заканчивая учениками и их родителями: директор на работе с раннего утра до вечера, в отпускное время; общая учебная нагрузка на ученика всех уровней превышает все допустимые пределы, эмоциональное и физическое «выгорание» учителей нарастает, необходим рост финансовых и материальных затрат. Однако соответствие достигнутых результатов затратам человеческих и материальных ресурсов, «цена достижений» никем не контролируется, так как статистические показатели (ЕГЭ, численность и т.п.) хорошие.

В начале сотрудничества консультанты предложили школе концепцию «Превентивной адаптации школьников средствами образования», однако ее воплощение исказилось в модели «компетентной личности ученика». На нынешнем этапе консультанты вуза пришли к выводу, что оптимальной в данной образовательной ситуации будет кадровая стратегия развития школы. Формирование компетентной личности ученика возможно только при условии компетентной и ориентированной на будущее личности учителя. Участие вуза позволило решить вопросы с логикой разработки и реализации стратегии, построения дерева «задачи – ресурсы» и мониторинга рынка труда. Становится ясным, что в школе не реализуются те или иные идеи не потому, что «нет денег», а потому, что не разработана стратегия и механизмы ее реализации.

Что касается адаптивной школы в рабочем микрорайоне, то в отличие от первой ее функция не в обеспечении рынка будущими квалифицированными кадрами, а в удовлетворении образовательных потребностей любого обучающегося в ней ребенка.

Анализ «Образовательной программы школы на 2005–2010 учебные годы» показал, что главной целью работы школы поставлено оптимальное выполнение социального заказа на ос-

нове Закона об образовании и региональных подзаконных актов по формированию функционально грамотного и социально адаптивного и конкурентоспособного выпускника школы (стратегическая цель федерального уровня).

Среди задач ведущими по отношению к школьникам являются:

1. Обеспечение фундаментальной общеобразовательной подготовки на уровне функциональной грамотности и готовности к самообразованию (с учетом гетерогенности состава учащихся и разнонаправленности их интересов).

2. Развитие индивидуальных способностей каждого ученика.

3. Формирование конкурентоспособности.

Конкурентоспособность формируется посредством участия детей в спортивных мероприятиях, обучения в УПК, где все учащиеся школы получают основы профессиональной подготовки, таким образом, интегрируясь в общеобразовательное пространство. Все устремления образовательно-воспитательного процесса направлены на формирование у обучающихся толерантности и конкурентоспособности в соответствии с их интеллектуальными и физическими особенностями. Администрация считает, что это наиболее соответствует специфике региона, граничащего с европейским сообществом, где личность воспитывается в духе толерантности, терпимости. В обществе преобладают скорее интолерантные, чем толерантные тенденции, поэтому школа по сути олицетворяет модель будущего общества, таким образом, своим примером формируя толерантность.

Можно сказать, что концептуальные основания развития школы определились: это школа для всех. Стратегический выбор сделан в пользу социализации, так как совместное обучение позволит детям с особыми потребностями «вписаться» в открытую социальную среду, а их здоровых благополучных сверстников научит общаться и взаимодействовать с людьми, отличающимися по внешнему виду, статусу, уровню интеллекта и поведению, быть толерантным к физическим и умственным дефектам, уметь прогнозировать поведение людей из неблагополучных социальных групп.

Ведущий принцип развития образовательного учреждения понятен: каждая потребность формирует дополнительную функцию школы. При удовлетворении существующих потребностей и росте знаний актуализируются новые потребности и так до бес-

конечности. Однако не решенными остались вопросы об определении места (ранга) данной образовательной потребности в системе потребностей населения региона, о противоречии между индивидуальными и общественными потребностями, мониторинге изменения образовательных потребностей социального и экономического происхождения.

Директор школы отметил: «... мы принимаем обучаться всех, кто придет в школу, никому не отказываем. Успешные здоровые дети и так найдут себе дорогу, а кто поможет тем, кто не столь способный?». В школе создан Центр медико-психолого-социально-педагогической поддержки, обеспечивающий проведение конкретных мероприятий с педагогами, родителями, учащимися. Учителями создаются учебные программы, адаптированные для детей с разными способностями.

Все перечисленное свидетельствует о последовательной реализации маркетинговой стратегии развития данной школы.

Механизмом реализации маркетинговой стратегии является актуализация новых потребностей при удовлетворении существующих и росте знаний. В этой школе стремления учителей, психологов направлены не столько на то, чтобы научить во что бы то ни стало, сколько на положительную динамику (рост) познавательных способностей и достижений каждого ученика. При этом администрация отслеживает жизненный путь выпускников в первые годы после окончания школы. Бывшие ученики с ограниченными возможностями поддерживают контакт со школой и представляют свои достижения в качестве примера для тех, кто еще учится.

Концептуальные основания, характерные для этой стратегии, – изменение образовательных потребностей при социально-экономических трансформациях, расширение образовательных услуг привели к возникновению национальной компоненты в процессе обучения: детям – представителям разных этносов будет обеспечена психолого-педагогическая и логопедическая поддержка, и тем самым расширены образовательные услуги. Учитывая будущий закон о всеобщем среднем образовании, разработаны программы 10–11-го классов для детей с ЗПР. А главное – реализуется программа развития толерантности, учитывающая специфику Калининградского региона.

Задачи, сформулированные в контексте заявленной цели, от-

вечают SMART-критериям. В частности, «привлечение учащихся к занятиям в спортивных секциях, создание групп здоровья для ослабленных детей». Как видно, эта задача является реалистичной, конкретной, приемлемой и измеримой. Что касается средств решения поставленных задач, то этот пункт расписан в концепции подробно и развернуто. Важно отметить, что ресурсное обеспечение рассматривается как одна из ведущих проблем. Над ее решением непрерывно ведется работа, которая отражена в специальном документе. Так, в качестве ресурсов отмечается: библиотечный фонд, экспериментальные программы УМК по ряду предметов и др.

Анализ концепции развития школы показал, что отдельные элементы маркетинговой стратегии внедрены, идет дальнейшая разработка и интеграция всех составляющих. Иными словами, избранная концепция, отвечающая на вопрос: «что является целью развития?», требует дальнейшей разработки стратегии, которая ответит на вопрос: «как этого достичь».

Консультанты университета полагают, что дальнейшим стратегическим ходом, релевантным для этой школы, может стать стратегия «системно-институциональных преобразований», которая видит в качестве миссии образовательного учреждения не только обеспечение выживаемости на природном, социальном, духовном уровнях, но и создание условий для развития человеческого и экономического потенциала регионального социума. При такой стратегии школа может гарантировать достижение такого уровня социальной зрелости, который будет достаточным для обеспечения самореализации личности в постоянно изменяющемся социально-экономическом пространстве. Функция образования в таком случае заключается не в стремлении «научить, дать знания и выпустить в жизнь», а в упреждающем развитии личности.

Реализация стратегии системно-институциональных преобразований сложна. В настоящее время переход этой школы к новому стратегическому выбору осуществляется в сотрудничестве с родителями, сотрудниками университета и детьми, в чем уже проявляется один из принципов этой стратегии – принцип партиципации.

Взаимодействие школ и университета выявило острую потребность в сотрудничестве в области стратегического планирования развития школы как муниципального образовательного учреждения. Энтузиазм, самоотверженность и личный опыт директора школы в эпоху перемен не могут определить долгосрочную стратегию развития школы. А без развития произойдет быстрое угасание в новых экономических условиях. Без стратегического планирования работа школы идет экстенсивным путем и носит хаотичный характер. Разработанная же стратегия предопределила процесс управления, прежде всего в условиях стремительности перемен и невозможности вовремя предусмотреть возникновение проблем и задач.

Таким образом, сегодня остро стоит задача научной поддержки со стороны вузов, разработка стратегий развития школ в конкретном социо-культурно-экономическом контексте в русле миссии каждой школы.

Литература

1. *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. – М.: ЗАО Издательство «Экономика», 2003.
2. *Всемирный доклад по образованию, 1998: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии.* – Париж: ЮНЕСКО, 1998.
3. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393.
4. *Образование в Российской Федерации: Статистический ежегодник.* – М., 2005.
5. *Симаева И.Н.* Педагогическое образование и адаптация к будущему // *Образование, наука и экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве. Материалы Второй международной научной конференции 22–27 августа 2004 г. Высокие Татры, Братислава (Словакия), 2004.* – С. 152–156.
6. *Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации. Национальный доклад, 2006.* – М.: Аспект-Пресс, 2006.
7. *Томпсон А.А., Стрикленд А.Дж.* Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии. – М., 1998.
8. *Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 г.*
9. *Федоров Г.М., Симаева И.Н.* Социально-демографический кризис и его следствия для Калининградского социума // *Калининградский социум в европейском контексте.* – Калининград: КГУ, 2002. – С. 122–142.
10. <http://stat.edu.ru>
11. www.unesco.ru

Контекст исследования. В условиях современного постоянно меняющегося общества особенно востребованными личностными качествами человека являются инициативность, самостоятельность, умение вести поиск информации и находить ответы на различные вопросы. Именно поэтому в системе образования на первый план выходит не обучение учащегося конкретным предметным знаниям, а обучение способам деятельности, или, как теперь принято говорить, компетенциям, обеспечивающим учащимся способность активно, самостоятельно выстраивать свой путь познания, свою жизнь.

Одним из универсальных способов познавательной деятельности, способствующей развитию и бытию личности в современном мире, является исследовательская деятельность. Становится все более очевидным, что умения и навыки исследовательского поиска необходимы каждому человеку. Справедливым является утверждение А. Вернадского о том, что «в условиях все большей значимости и неопределенности мира важно не сужать мировоззрение наших воспитанников одной узкой тематикой, а развивать в них способности активно, самостоятельно выстраивать свой путь познания, свою жизнь». Все это делает проблему развития способностей личности одной из наиболее актуальных, имеющих глубокий теоретический смысл и практическую значимость.

Развитие навыков исследования, умение самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи, признано в настоящее время одним из приоритетных направлений современного образования. Многими отечественными психологами и педагогами

(В.И. Гинецинский, В.И. Журавлев, И.А. Зимняя, Т.Н. Ерофеев, В.А. Сластенин и др.) исследовательская деятельность учащихся рассматривается как действенное средство его личностного развития. Усиление позиций исследовательской деятельности в жизни школы реализует тем самым принцип гуманизации, согласно которому задача интеллектуального и собственно личностного развития человека, его духовный рост является ведущей в обучении.

Признание исследовательской работы в качестве одного из определяющих факторов повышения качества образования нашло свое отражение в разработке государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования. Об активном поиске науки и практики в области теоретических, содержательных и технологических оснований организации исследовательской деятельности учащихся свидетельствует появление в последние годы большого количества научно-методических публикаций, в том числе появление тематического журнала «Исследовательская работа школьников».

Исследовательская деятельность учащихся предполагает решение задачи с заранее неизвестным, по крайней мере для исполнителя, решением и включает все этапы и признаки настоящего исследования.

Обучение через исследование является действенным средством личностного развития учащихся, что непосредственно отражает глобальную цель современного отечественного образования.

Учебно-исследовательская деятельность, вслед за А.С. Буховым, определяется нами как творческий процесс взаимодействия учителя и ученика по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей. Ее результатом становится развитие исследовательской позиции к миру, другим, самому себе, а также формирование целостного научного мировоззрения. В данном контексте основная функция учебного исследования предполагает создание условий для творческого познания, формирование потребностей и способности к самостоятельной познавательной деятельности, повышение учебной мотивации и активизации личностной позиции в образовательном процессе.

Кейс «Опыт взаимодействия вуза и школы»

Введение

Прежде всего, необходимо отметить, что термин «школа» в данном контексте мы трактуем достаточно широко: как единую систему основного (лицей) и дополнительного (например, астрозал, астроклуб и т.д.) образования научной направленности.

На примере сотрудничества ИГУ с инновационными учебными заведениями города (лицей-интернат № 1 и лицей ИГУ) и структурами дополнительного астрономического образования (астрономическая секция, астроклуб, астрозал) попробуем проследить, как именно в Иркутске происходит формирование и развитие исследовательской компетенции старших школьников, столь необходимое для успешной самореализации в научной деятельности.

Выбор обусловлен, прежде всего, тем, что именно из этих инновационных учебных заведений, созданных при активном участии ИГУ, в основном выходят абитуриенты, обладающие качественными знаниями. Лицей-интернат специализируется на работе с одаренными детьми из глубинки, а лицей ИГУ ориентирован непосредственно на старших школьников г. Иркутска. Дополнительное образование редко рассматривается как серьезная база подготовки к исследовательской работе в вузе и способ формирования учебных и научно-исследовательских навыков, хотя именно кружковая работа в структурах дополнительного образования была и остается важным фактором повышения интереса к учебным знаниям и науке в целом. Достаточно вспомнить историю олимпиадного движения и математических кружков при ведущих университетах России – ЛГУ, МГУ и НГУ.

Участники взаимодействия

1. Иркутский государственный университет.
2. Астрозал при астрономической обсерватории ИГУ.
3. МОУ лицей ИГУ г. Иркутска.
4. МОУ лицей-интернат № 1 г. Иркутска.

Содержание взаимодействия

Прежде всего, необходимо дать краткую справку по истории Иркутского государственного университета, поскольку именно университет является инициатором создания, главным «заказчиком» и «потребителем» результатов деятельности остальных участников взаимодействия.

Открытие в 1918 году Иркутского государственного университета положило начало высшему образованию в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. В настоящее время в структуре университета 2 филиала, 5 учебных институтов, 9 факультетов, одна из крупнейших в Сибири научная библиотека, аспирантура, докторантура, 3 научно-исследовательских института.

Более 18 тысяч студентов осваивают программы 52 специальностей и направлений, каждый из них имеет возможность вести научно-исследовательскую работу под руководством ученых, имеющих международную известность. Иркутский государственный университет имеет исторически сложившуюся развитую научную и информационную инфраструктуры, которая активно модернизируется в ходе выполнения крупных инновационных научно-образовательных проектов. Приоритеты ИГУ в научной сфере связаны фундаментальными исследованиями в области естественных, гуманитарных и общественных наук. Университет имеет разработки и ноу-хау в области физических методов анализа, материаловедения, химических технологий, медицины и лекарственных препаратов, экология, биология и биотехнологии, картографии и геологии, информационных технологий, имеющие перспективы создания на их основе инновационных технологий и наукоемкой продукции. Выполнение научных исследований является гарантом качества и фундаментальности образования и обеспечивает подготовку дипломированных специалистов и кадров высшей научной квалификации на уровне мировых требований и стандартов.

Крупными инновационными проектами являются проект НОЦ «Байкал» (Научно-образовательный центр «Байкал. Интеграция научной и образовательной деятельности в рамках комплексного изучения геоэкологии объекта Всемирного наследия ЮНЕСКО») и проект МИОН (Межрегиональный институт общественных наук), выполняемые в рамках соглашений Минобрнауки РФ с научными фондами США. Проекты имеют комплексный и междисциплинарный характер, первый – в области естественных наук, второй – гуманитарных и общественных наук.

Научная инфраструктура университета включает 3 научно-исследовательских института: биологии (образован в 1923 году), прикладной физики (1969 год) и нефте- и углехимического синтеза (передан из состава АН СССР в 1963 году), а также астроно-

мическую обсерваторию (1931 год), ботанический сад (1940 год), Научную библиотеку (1919 год), Центр новых информационных технологий (1998 год), межвузовская лаборатория экологических исследований (сертификат Госстандарта РФ), Научно-исследовательский центр «Байкальский регион», интегрированный с СО РАН и ряд научных лабораторий.

В ИГУ, при участии ИЯИ РАН и НИИЯФ МГУ, работают крупнейшие в мире и уникальные для России научные установки: «Байкальский глубоководный нейтринный телескоп НТ-200» и «Широкоугольный черенковский детектор широких атмосферных ливней “Тунка-25”», на которых ведутся исследования в области физики элементарных частиц и астрофизики. Действуют 9 научно-образовательных станций и полигонов, расположенных в Иркутской области, Республике Бурятия, МНР, 2 исследовательских судна.

Лаборатория педагогического творчества ИГУ (образована в 1992 году) разрабатывает и внедряет новые педагогические технологии, обеспечивает условия эффективного обучения в лицеях при университете, координирует и организует работу факультетов и кафедр по подготовке школьников к поступлению в университет.

Одна из траекторий, обеспечивающих приход школьника в науку через университет, связана с деятельностью учреждений дополнительного образования научной направленности. В Иркутске традиционно было развито астрономическое (хотя и не только это) направление.

В 1972–1993 годы в работе астрономической секции ученического общества «Знание» г. Иркутска активно участвовали сотрудники астрономической обсерватории ИГУ (директор, канд. физ.-мат. наук К.С. Мансурова). За два десятилетия через секцию прошло несколько сотен иркутских школьников, которые сохранили интерес к астрономии и науке. Многие выпускники соглашались с тем, что в науку и преподавание их привел личный пример отношения к науке и жизни руководителя секции К.С. Мансуровой. Подразумевалось, что университет и последующие профессиональные занятия наукой – это достойный путь развития личности.

Еще одно традиционное учреждение дополнительного образования – Иркутский астрономический клуб, работающий под

эгидой Областного центра детского технического творчества начиная с 1989 года. ИГУ через свою астрономическую обсерваторию все эти годы поддерживал тесные контакты с клубом, осуществляя многостороннее взаимодействие. Основная направленность астроклуба предусматривала, прежде всего, практическую деятельность (любительское телескопостроение, астропhotография). Руководил клубом на протяжении 15 лет замечательный педагог-самоучка, любитель астрономии, бывший строитель Э.Г. Зуев. Под его руководством члены клуба с помощью специальных станков изготавливали элементы оптики и конструкций современных любительских телескопов.

«Клуб любителей астрономии – удивительное сообщество увлеченных наукой людей. Главное здесь – особая атмосфера, которая царит в клубе. В общем, в совместном постижении мира... души настраиваются по чудесному камертону, камертону уважительного отношения к окружающему миру, любви к прекрасному» [1].

Третья структура, работающая со школьниками в области астрономии, астрозал при астрономической обсерватории ИГУ, с 2003 года принимает на экскурсии школьников г. Иркутска и близлежащих населенных пунктов.

Астрозал был создан и рассматривается в ИГУ как региональный центр популяризации естественнонаучных знаний, ориентированный прежде всего на школьников. За четыре сезона (начиная с 2003/04 учебного года) астрозал обсерватории ИГУ посетили около 5000 школьников от 4-го до 11-го класса из 32 школ города и близлежащих городов и сел.

Цель астрозала – частично заменить иркутский областной планетарий, закрытие которого в 1986 году привело к снижению уровня представлений школьников региона о строении мироздания. Этот уровень, за исключением знаний учащихся, обучающихся в нескольких лицеях Иркутска, может быть охарактеризован как крайне низкий. Отсутствие целостной научной картины мира выглядит достаточно распространенным явлением, в то же время в сознании школьников устойчиво присутствует целый ряд современных ненаучных мифологических представлений (астрология, уфология, восточные учения и т.д.). В этой среде отношение к фундаментальному высшему образованию в целях занятий наукой, как правило, негативное либо индифферентное, преобла-

дает представление о науке как исследовании феноменов типа телепатии и летающих тарелок, и, следовательно, уделе непрагматичных «ботаников» не от мира сего. Такое отношение к науке неоднократно проявлялось при взаимодействии лекторов астрозола с экскурсантами преимущественно из окраинных маргинальных школ.

В то же время в последние годы отмечается устойчивый рост количества грамотных вопросов школьников по астрономии и космонавтике, проявления глубокого интереса к фундаментальной науке. В большинстве случаев это самостоятельный интерес и результат самообразования, чтения книг и просмотр популярных фильмов (в основном производства BBC). Влияние школьных преподавателей здесь выглядит минимальным в условиях постепенного выдавливания астрономии из школьной программы.

По словам заместителя директора ИСЗФ СО РАН, члена-корреспондента РАН В.М. Григорьева, «активная совместная работа любительских и астрономических учреждений Иркутска делает его третьим астрономическим центром России после Москвы и Петербурга».

* * *

Лицей ИГУ, как и лицей-интернат №1, среди немногих инновационных учебных заведений Иркутской области осуществляют повышенный уровень образовательной подготовки учащихся по различным направлениям. Лицей ИГУ – лауреат Всероссийского конкурса «Лучшая школа России 2006», лицей-интернат № 1 в 1995 году получил грант Сороса и вошел в число 100 лучших школ России по данным опроса общественного мнения [2], был дипломантом Всероссийского конкурса «Школа года» (1997, 1998, 1999 годы). В 2006 году оба учебных заведения получили грант по программе «Лучшие школы России» в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Муниципальное образовательное учреждение лицей-интернат № 1 (до 2002 года гимназия-интернат № 1) г. Иркутска было открыто при участии ИГУ для способных и одаренных детей в 1990 году. Это единственное в области учебное заведение повышенного уровня образовательной подготовки интернатного типа. В этом его своеобразие и уникальность. Вместе с детьми,

проживающими в Иркутске, здесь обучаются дети из разных районов области.

Зачастую абитуриенты из малых городов и сельских районов области оказываются неконкурентоспособными по сравнению со школьниками Иркутска и близлежащих крупных городов. К примеру, среди студентов, поступивших на бюджетные места физического факультета ИГУ, они составляют порядка 10%. Это происходит потому, что кадровый потенциал сельских школ и состояние их материальной базы в условиях современной социально-экономической обстановки не в состоянии обеспечить должный уровень подготовки школьников.

Показательной в этом отношении является судьба мальчика из глубинного села Будагово Тулунского района Иркутской области Алексея Самонова. Он поступил в лицей в 2001 году и, успешно занимаясь физикой по углубленной программе и на спецкурсах, уже в 9-м классе стал победителем областного и призером Зонального и Российского этапов олимпиады по физике, и в течение трех лет подтверждал свои результаты на данных этапах олимпиады. В 2004 году Алексей был принят на факультет общей и прикладной физики МФТИ, сейчас он студент 4-го курса, успешно совмещает учебу с научно-исследовательской работой.

Проблему подготовки к поступлению в вузы детей из глубинки позволяет частично решить образовательная программа, реализуемая в лицее-интернате № 1. Число иногородних составляет примерно половину из всего контингента учащихся лицея (интернат имеет 200 мест для иногородних учащихся). Система конкурсного отбора в лицей сориентирована, в первую очередь, на поиск и отбор нестандартно мыслящих школьников, обладающих логическим мышлением, пусть даже при недостаточном уровне фактических знаний. Наличие интерната позволяет в каникулярное время провести подготовительные курсы, как для иркутян, так и для иногородних учащихся, и по их итогам отобрать школьников для дальнейшего продолжения учебы в лицее.

Лицей-интернат № 1 как инновационное образовательное учреждение имеет ряд особенностей:

- отбор одаренных детей, преимущественно из районов области, накладывает на педагогов повышенную ответственность за результаты их обучения, за создание условий для реализации их индивидуальных творческих способностей; в то же время из-за

широкой «географии» школ и территорий, каждый новый класс, как в зеркале, отражает все проблемы современной школы;

- работа в режиме интерната, оторванность от родителей, существенно повышает воспитательную роль образования; педагог должен научить принимать квалифицированные решения, выполнять всесторонний анализ происходящих явлений и процессов, осмысливать реальные и потенциально возможные результаты собственных действий, осознавать ответственность за них;

- работа в профильных классах в лицее осуществляется в тесном сотрудничестве с преподавателями высших учебных заведений, в первую очередь Иркутского госуниверситета, и направлена на создание системы непрерывного образования «Лицей – вуз».

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей ИГУ г. Иркутска было создано 04.07.1995 года на основе договора между администрацией г. Иркутска и Иркутским государственным университетом для обучения способных и одаренных детей г. Иркутска и до июля 2005 года являлся его структурным подразделением. Став в июле 2005 года муниципальным общеобразовательным учреждением, лицей сохранил все свои традиции и в настоящее время является базовой школой университета. Основной контингент обучающихся в лицее составляют одаренные школьники, проживающие на территории Академгородка ИЦ СО РАН, что вносит свою специфику в организацию учебного процесса.

Одним из направлений деятельности лицея являются разработка и внедрение системы исследовательской деятельности в образовательный процесс с целью создания условий для реализации непрерывного образования «Лицей – университет – академическая наука».

Интересно мнение начальника Департамента образования комитета по делам горожан администрации г. Иркутска: «...Во-первых, они (дети. – *Авт.*) ощущают свою причастность к классическому университету на три года раньше своих сверстников. Во-вторых, получают возможность работать в университетских лабораториях и практикумах, заниматься с 9-го класса научно-практическими исследованиями под руководством научных сотрудников университета. Кроме того, учебный процесс организован по принципу преемственности и непрерывности образования: лицей – вуз – наука» [3].

На протяжении всех лет существования лицея в нем осуществляется многопрофильное обучение по следующим направлениям: гуманитарное, социально-лингвистическое, лингвистическое, естественнонаучное, физико-математическое и экономико-математическое, что обусловлено тесными связями с соответствующими институтами и факультетами ИГУ и наличием высокопрофессиональных преподавателей и сотрудников университета, непосредственно участвующих в образовательном процессе лицея.

За двенадцать лет лицей ИГУ окончили 1253 человека, среди них 34 выпускника получили аттестат с отличием и золотые медали, 122 – серебряные медали. Ежегодно около 60% выпускников лицея поступают на различные факультеты ИГУ.

Система взаимодействия «факультеты университета – инновационные школы» особенно ярко прослеживается на примере работы кафедр лицея ИГУ. Кроме традиционных форм (привлечение сотрудников ИГУ для преподавания основных и факультативных курсов), в лицее за двенадцать лет совместной деятельности возникли и другие направления сотрудничества.

«С момента возникновения лицея ИГУ перед педагогическим коллективом была поставлена задача развития творческого потенциала не только учащихся, но и всех наших педагогов. Педагоги лицея работают в тесном сотрудничестве с лабораторией педагогического творчества ИГУ, возглавляемой доктором физико-математических наук, профессором ИГУ Олегом Викторовичем Кузьминым» [4].

«Лицей ИГУ – это наша база для разработки и апробации новых педагогических технологий в области обучения и воспитания одаренных школьников», считает ректор ИГУ проф. А.И. Смирнов.

Кроме обеспечения непосредственного учебного процесса, практикуется и привлечение преподавателей и сотрудников ИГУ к руководству исследовательскими работами учащихся. Каждый лицеист обязан выполнить одну курсовую работу по профилю в течение учебного года. Подобная практика является неотъемлемой частью учебного процесса. Тематика курсовых работ разрабатывается всеми преподавателями кафедр и предлагается учащимся в начале учебного года. Кроме того, по предварительной договоренности с преподавателем ученики могут предлагать и собственные темы, что способствует развитию навыка самостоятельной исследовательской деятельности.

Лучшие курсовые работы представляются руководителями совместно с НЛО (научным лицейским обществом) на ежегодную научно-практическую лицейскую конференцию, участие в которой становится для лицеистов первым опытом серьезной самостоятельной работы.

«Просто ребята учатся здесь не для галочки. В лицее от главного своего труда – учебы почти никто не отлынивает. Здесь тихо на уроках, каждый чем-то занят – решает задачи, придумывает искусный нестандартный ход, экспериментирует, делает гипотезы – открывает для себя бушующий мир. На переменах... ребята с интересом обсуждают, скажем, новый математический закон» [5].

«Лицей ИГУ – первая ступенька по пути в науку», считает председатель Президиума ИрНЦ СО РАН, академик М.И. Кузьмин. И это не просто слова – лучшие лицеисты получают именные стипендии ИрНЦ СО РАН.

Привлечение преподавателей факультетов и институтов ИГУ в качестве научных консультантов и членов жюри на лицейской конференции позволяет университету познакомиться с одаренными детьми, оценить их работу и уровень знаний, а ученикам приобщиться к вузовской традиции научной работы. Но поддержка университета не ограничивается моральной – лучшие лицеисты получают именные стипендии ИГУ. Кроме того, преподаватели ИГУ регулярно привлекаются для чтения лекций мировоззренческого и профориентационного характера («Геометрическая рапсодия», «Язык и математика», «В погоне за красотой» и др.).

Успешным является и опыт проведения педагогической практики студентов ИГУ на базе лицея. С одной стороны, студенты получают богатый опыт работы с высококвалифицированными педагогами и одаренными детьми, используя на практике новые психолого-педагогические технологии и отдельные методики. Этот опыт используется при обновлении содержания курсов «Методика преподавания» на ряде факультетов ИГУ: историческом, ИМЭиИ, биолого-почвенном и психологическом. С другой стороны, лицей получает возможность знакомиться с молодыми специалистами, привлекая лучших выпускников на работу после окончания ИГУ. Лицей создает условия для того, чтоб молодые учителя имели возможность продолжать обучение в аспирантуре.

Еще одним из направлений совместной деятельности университета и инновационных общеобразовательных заведений явля-

ется разработка и апробация новых образовательных технологий. Так, появление современных информационных и компьютерных технологий привело не только к оригинальным трактовкам известных и формулировке ряда новых, ранее просто принципиально невозможных математических задач, но и к возрождению целой области науки, называемой «дискретная математика». Опыт работы лицея ИГУ показывает, что наличие в данной области ряда достаточно наглядных и доступных разделов позволяет сформулировать на посильном для школьника уровне целый ряд различных исследовательских задач. Введение в учебный процесс лицея, наряду со школьными дисциплинами «Математика» и «Информатика», сравнительно редкого для школ курса «Дискретная математика», помимо прочего, служит еще одним мостиком между указанными предметами.

Плодотворным оказался неожиданный опыт привлечения преподавателей лицея для работы на подготовительных курсах исторического факультета ИГУ. Обычно подготовительные курсы ведут преподаватели вуза, весьма приблизительно представляющие специфику преподавания школьных учебных курсов, общие проблемы восприятия школьниками учебного материала и т.д. В результате часть времени расходуется нерационально, повторяются темы, традиционно хорошо освещаемые в средней школе, и совсем не затрагиваются вопросы, скажем, историографии. Как школьные учителя, преподаватели лицея хорошо представляют уровень знаний среднестатистического выпускника, поэтому могут обращать внимание на наиболее сложные для восприятия школьников темы, достигая оптимального результата за ограниченные сроки.

Учащиеся и лицея ИГУ, и лицея-интерната имеют возможность использовать материально-техническую базу ИГУ – фонды научной библиотеки, Интернет-центр. Все направления работы взаимосвязаны и способствуют решению таких задач, как развитие у школьников креативного мышления, воспитание основ научного мировоззрения, расширение общекультурного кругозора. Привитый учащимся интерес к исследовательской работе на основе хороших базовых знаний и сформированное умение работать с научной литературой позволяют выпускникам лицеев, поступившим в вузы, уже на первом курсе включиться в научную работу. Лицейисты успешно продолжают свои исследования под

руководством, как правило, тех же сотрудников университета, которые руководили написанием их курсовой (научно-практической) работы во время учебы в лицее. Следует отметить неизменно большой удельный вес выпускников лицея ИГУ, поступающих в аспирантуру. Первые из выпускников уже закончили аспирантуру и защитили кандидатские диссертации по различным научным специальностям.

Сотрудничество лицеев и университета способствует, таким образом, решению важной задачи – осуществлению идеи непрерывного образования и полноценной довузовской подготовки учащихся.

Некоторые из лицеистов становятся студентами, еще фактически не окончив лицей. Поступление в вузы до окончания средней школы – это не только итог блестящего выступления на олимпиадах различного уровня, но и результат победы в различных конкурсах и конференциях. Так, в 2002 и 2003 годах совместно с ИГУ на областной ИГТРК проводилась интеллектуальная телеигра «Шанс». Учащиеся выпускных классов города и области участвовали в заочном и очном турах по 8 направлениям (история, математика, физика, география, химия и др.), финал проходил в прямом эфире, и победитель еще в марте получал студенческий билет одного из факультетов университета.

В качестве примера можно привести историю выпускника лицея-интерната Алексея Кузакова. Он учился в классе естественнонаучного профиля, система подготовки в данном профиле базируется на взаимодействии с химическим факультетом ИГУ. На базе химического факультета в течение многих лет проводится спецкурс «Техника химического эксперимента», где лицеистам прививаются навыки экспериментальной и научной работы. Углубленные занятия по химии, успешная работа на спецкурсах привили ему любовь к химии и дали глубокие знания в данной области.

В 2003 году Алексей стал победителем телеигры «Шанс» по химии и был зачислен без экзаменов на химический факультет ИГУ. В течение всех лет учебы юноша отлично учился, занимался научно-исследовательской работой по теме: «Исследование полимеров методом ЭПР», имеет научные публикации, сотрудничает с институтом химии в Германии. Он победитель студенческих олимпиад и участник научно-теоретических конференций,

в 2005–2006 годах стал призером XVI Менделеевского конкурса студентов-химиков. В дальнейшем планирует обучение в аспирантуре и серьезные занятия научно-исследовательской работой.

Еще одной возможностью для одиннадцатиклассников города поступить в вуз была проводимая с 1999 по 2004 год ИГУ совместно с ГЛАВУПО конференция «В мир поиска, в мир творчества, в мир науки...». Так, только в 2001 году сразу 9 выпускников лицея ИГУ стали студентами исторического, географического, биологического, математического и физического факультетов университета, став победителями и призерами конференции.

К сожалению, в настоящее время в области проводится только одна конференция «Шаг в будущее, Сибирь!», успешное выступление дает право победителю секции быть зачисленным в вузы города (Иркутский государственный университет, Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутский государственный технический университет). На протяжении последних лет этим правом успешно пользуются выпускники как лицея ИГУ, так и лицея-интерната.

Результаты взаимодействия ИГУ с инновационными образовательными учреждениями

В ходе работы над проектом в течение 2007 года было проведено исследование, целями которого стали изучение проблемы образовательной и социальной адаптации выпускников инновационных школ в вузах Иркутска, оценка компетенций и навыков, прежде всего, исследовательской деятельности учащихся, полученных в инновационной школе, выявление и анализ «системы ожиданий» выпускников, родителей, преподавателей вузов и учителей лицеев.

Эмпирическая база анализа – 30 фокусированных интервью с выпускниками и учащимися выпускных классов лицеев, неформализованные беседы и анкетирование родителей выпускников, преподавателей ИГУ, учителей лицеев. Отбор информантов осуществлялся через социальные сети исследователей, а также методом «снежного кома». В общей сложности в исследовании приняли участие 84 респондента.

Полученные в ходе исследования результаты были практически подтверждены другим независимым исследованием, итоги которого приведены в статье В. Титова и Е. Ложниковой [6].

В большинстве интервью прозвучала мысль: «В одиннадцатом классе я “валялся” в три раза больше, чем на первом, втором и третьем курсах вместе взятых». Многие выпускники, поступив в вуз, на первом курсе испытали некоторое разочарование от учебы. Можно выделить несколько факторов, способствующих подобному отношению. Для этого необходимо рассмотреть систему «ожиданий» абитуриентов.

Часть ребят рассматривает вуз как способ приобретения необходимых профессиональных навыков, без которых невозможна успешная социализация в дальнейшем. Подобное отношение предполагает, что основные знания уже получены в школе, вуз дает конкретные прикладные навыки и умения.

Именно эта категория респондентов отмечала в качестве главного полезного навыка, приобретенного в лицее, самостоятельную исследовательскую деятельность. Они утверждали, что насыщенная и интенсивная учеба в инновационной средней школе помогла сформировать определенный интеллектуальный уровень, навыки поиска и анализа информации, а вуз должен был в их представлении задать перспективу использования накопленного в ходе учебы в школе материала.

«Наш лицей – это исполнение цели: открытие того, что каждому дана способность к творчеству», Е.В. Надеяева, аспирант Байкальского государственного университета экономики и права г. Иркутска, выпускница лицея ИГУ (2000 год, золотая медаль).

К сожалению (особенно это касается гуманитарных факультетов), вуз не всегда соответствует подобным ожиданиям. Респонденты отмечали, что некоторые учебные курсы оторваны от реальности, слабо применимы в профессиональной деятельности. Кроме того, в некоторых случаях отмечалось, что лекции и семинары в вузе уступают по общему уровню аналогичным занятиям в лицее. Именно поэтому эти выпускники, испытав разочарование, либо совсем уходят из вуза, либо, продолжая обучение, начинают реализовывать себя непосредственно в профессиональной сфере, работая в коммерческих структурах.

Часть выпускников ожидают от вуза, прежде всего, наличия привычной интеллектуальной и социокультурной среды, способствующей реализации их интеллектуального потенциала. Именно к такой атмосфере они привыкли в лицее, именно этого ожидают в вузе («Наш лицей – единый организм. Каждый из нас только

клетка, но вместе мы – здоровый организм, органы которого работают четко и слаженно», Станислав Белоусов, выпускник физико-математического класса (2006 год, золотая медаль), зачислен по результатам олимпиад и ЕГЭ в МГУ на географический факультет). В этом случае тоже возможны разочарования. Тогда стратегия поведения укладывается в простую схему: или приоритет профессиональной работы в ущерб учебе в вузе, или формирование привычной интеллектуальной и социокультурной среды вне факультета.

Последняя категория выпускников воспринимает учебу в вузе как необходимый этап жизни (так принято, чтоб не ходить в армию, диплом нужен, знания – постольку, поскольку). Эти ребята «играют по чужим правилам», ничего не ожидают от собственно учебы в вузе, а значит, разочарование в данном случае невозможно. Эта группа студентов практически всегда оканчивает вуз и, за редким исключением, не работает по полученной специальности.

Подавляющее большинство студентов отмечало, что в вузе им не хватает общения с яркими преподавателями, обладающими определенной харизмой. Об этом же говорили и выпускники астроклуба.

Обобщая опыт выпускников, можно отметить, что качественная довузовская подготовка выпускников инновационных школ вызывает у многих из них стремление к скорейшей профессиональной самореализации. При столкновении с реальностью вуза и разочаровании в ней, формируется тенденция «отъезда за знаниями» в вузы за пределы области (прежде всего в Москву, Новосибирск, Санкт-Петербург), таким образом, возникает отток талантливых ребят из нашего региона.

Наряду с выявленными проблемами, хочется отметить следующие положительные моменты:

- практически все респонденты отмечали, что их интерес к науке и научному исследованию сформировался именно в результате обучения в лицее («Те навыки, которые я получил еще в лицее, при работе над первыми самостоятельными исследованиями, помогли мне и во время учебы на матфаке и при работе над диссертацией», выпускник лицея ИГУ, канд. физ.-мат. наук А. Баранчук);

- подавляющее большинство опрошенных хотели бы после окончания учебы в вузе продолжить занятия наукой при опреде-

ленных финансовых гарантиях («Я, конечно, хотел бы продолжить заниматься научно-исследовательской работой и после окончания ИГУ, при условии, чтоб было на чем работать и было с кем работать, т.е. материальная база и хороший научный руководитель. И хорошо бы, чтоб за это платили достойные деньги, чтоб не пришлось выбирать между семьей и наукой...», выпускник лицея-интерната №1 В. Бриченко);

- абсолютно все говорят о необходимости заниматься научно-исследовательской работой в старшей школе («Мне кажется, что научно-исследовательская работа в школе – это необходимый этап интеллектуального развития, этап становления личности ученого. Чем раньше – тем лучше, правда, не выходя за рамки здравого смысла», выпускник лицея ИГУ, М. Тирских).

Опрос преподавателей вузов подтвердил гипотезу о значительном отличии выпускников инновационных МОУ от учащихся общеобразовательных средних школ. Все респонденты отмечали более высокий уровень базовой подготовки, сформированные навыки самостоятельной исследовательской работы, повышенную мотивацию к обучению, быструю адаптацию к условиям учебы в вузе. Однако, кроме того, отмечался и определенный снобизм выпускников инновационных МОУ.

Большинство вузовских преподавателей говорят о необходимости формирования навыков самостоятельного исследования в старших классах средней школы. («Качественное научное исследование требует в среднем 5–7 лет напряженной работы, а это значит, что начинать надо еще в школе», проф. ИГУ Н.К. Душутин.) В качестве пожелания, преподаватели отмечали необходимость уделять больше внимания в школе формированию ответственности и самостоятельности выпускников. («Школа должна воспитывать в учащихся ответственность и осознание того, что будущее страны находится в их руках. На этой базе должно формироваться и стремление к самообразованию и ответственное отношение к выбору профессии и учебе», доцент ИГУ Г.Н. Королева.)

Перечисляя качества идеального студента, эта группа респондентов называла, прежде всего, способность к самостоятельному интеллектуальному развитию и креативность мышления, развитию которых и способствует система научно-исследовательской работы в старших классах средней школы. («Хороший студент должен активно стремиться к получению знаний, быть толерант-

ным, равнодушным к процессам, происходящим в общественной жизни вуза; четко понимать, что вуз не дает образование на всю жизнь, поэтому быть готовым продолжать свое образование и самообразование всю жизнь, уметь самостоятельно принимать решения», заместитель директора ИМЭиИ ИГУ, доцент И.В. Захарова.)

Отвечая на вопрос: «Чему бы Вы хотели научить своих учеников?», учителя инновационных школ, прежде всего, говорили о своем стремлении «научить учиться, т.е. самостоятельно получать качественно новые знания и систематизировать их» (учитель математики, директор лицея ИГУ, канд. физ.-мат. наук, доцент Е.Ю. Кузьмина) и «научить думать самостоятельно и нестандартно, находить неожиданные решения, применять свои знания в различных жизненных ситуациях» (учитель физики лицея-интерната № 1 Е.Е. Бурлак).

В своей повседневной работе учителя стараются использовать новейшие психолого-педагогические технологии, способствующие развитию творческих способностей, повышению мотивации к обучению, формированию исследовательской компетенции. Вот как об этом говорят учителя лицей:

«Главное, что отличает лицей – непохожесть, глубокие знания, тяга к исследованиям, возможность бороться и получать результаты, сочетание традиций и новейших методик, интеграция с вузами, социализация», учитель биологии, выпускница лицея ИГУ 2001 года Н.В. Анненкова.

«Лицей – это приобщение к миру науки, благоприятная атмосфера для реализации своего творческого потенциала, для развития организаторских способностей личности, добрые, теплые отношения», учитель немецкого языка, заведующая кафедрой иностранных наук Т.П. Горобец.

Большинство опрошенных родителей называли в качестве основной причины перевода ребенка из школы в лицей стремление подготовить к вузу, и в этом отношении их ожидания полностью оправдались. («Лицей помог нашим детям осуществить мечту, которая двигает и набирает обороты сегодня! Им удалось приобрести тот фундамент знаний, который помог покорить не просто вуз, а главнейший вуз России, МГУ, и с глубочайшим увлечением познавать мир науки», мама двух выпускников лицея ИГУ, студентов МГУ, ст. преподаватель ИГУ А.В. Горбовская.)

В качестве главного ценного приобретения обучения в лицее родители отмечали формирование навыка самостоятельного исследования и повышение самостоятельности в целом. («Моя дочь выбрала не “модную” специальность, а сделала свой профессиональный выбор по велению сердца. Полагаю, что способность сделать собственный выбор свидетельствует об уровне самоактуализации личности», отец выпускницы лицея ИГУ, декан факультета филологии и журналистики ИГУ, проф. А.С. Собенников.)

«Важная отличительная черта лицея ИГУ – индивидуальный подход к личностным особенностям, профессиональное использование умственного и творческого потенциала ребенка», мама выпускницы лицея ИГУ, студентки МАИ, психолог МОУ гимназия № 25 г. Иркутска О.М. Чайченко.

Представители администрации университета считают довузовское обучение важной составляющей образовательного процесса и говорят о необходимости дальнейшего развития этого направления совместной деятельности. («Иркутский государственный университет уделяет довузовскому образованию большое внимание – от него напрямую зависят уровень подготовки абитуриентов и, следовательно, «качество» студентов, их готовность и способность к освоению вузовских образовательных программ», проректор ИГУ, доцент Г.В. Васильева.)

Подводя итоги проведенного исследования, можно сформулировать следующий вывод. В ходе бурного реформирования средней школы в течение последних десятилетий инновационные учебные заведения сумели создать определенный опыт работы, позволивший значительно повысить общий образовательный уровень выпускников, прежде всего через развитие навыков самостоятельного научного исследования. Однако вузы все это время продолжали транслировать традиционную модель образования, в результате сформировался некоторый разрыв между инновациями средней школы и традиционализмом высшего образования. Весьма вероятно, что эта ситуация наряду с другими является причиной снижения качества и определенной девальвации регионального высшего образования, порождая практику оттока талантливых ребят за пределы области.

Литература

1. *Соболев Е.* Симфония звездного неба // Восточно-Сибирская правда. – 2000. – № 33–34 (23661–23662).
2. *Огонек.* – 1995. – № 15 (4394).
3. *Алаева Н.* Дело говорит само за себя // Восточно-Сибирская правда. – 2001. – № 135 (24019).
4. *Кузьмина Е.* Ступенька на пути в науку // «В начале было Слово...». – 2004. – № 2. – Май
5. *Балашов Т.* В лицее ИГУ есть свое НЛО // Комсомольская правда. – 2005. – № 40 (174).
6. *Система* высшего образования в социальном развитии Центральной Азии. – М.: Иркутск: Наутилус, 2007.

Наши авторы

г. Великий Новгород, Новгородский МИОН

Мигунов Владимир Александрович – канд. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, технологии и ремесел Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Петряков Петр Анатольевич – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, технологии и ремесел, зам. декана факультета педагогического образования, искусств и технологий Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

г. Екатеринбург, Уральский МИОН

Мельник Наталья Борисовна – канд. филос. наук, доцент философского факультета Уральского государственного университета.

Черепанова Екатерина Сергеевна – д-р филос. наук, профессор кафедры истории философии философского факультета Уральского государственного университета.

г. Иркутск, Иркутский МИОН

Кузьмин Олег Викторович – д-р физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой теории вероятностей и дискретной математики, зав. лабораторией педагогического творчества Иркутского государственного университета.

Чумак Вера Васильевна – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры экспериментальной физики Иркутского государственного университета.

Шмидт Екатерина Николаевна – зам. директора по научно-методической работе, преподаватель истории и социологии. МОУ лицей ИГУ г. Иркутска.

Язев Сергей Артурович – канд. физ.-мат. наук, доцент, директор астрономической обсерватории Иркутского государственного университета.

г. Калининград, Балтийский МИОН

Симаева Ирина Николаевна – д-р психол. наук РГУ им. И. Канта.

Белова Оксана Владимировна – канд. психол. наук РГУ им. И. Канта.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский МИОН

Федотова Ольга Дмитриевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики высшего образования Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону).

г. Саратов, Саратовский МИОН

Барулина Елена Николаевна – зам. директора Восточно-Европейского лицея г. Саратова по ИКТ, учитель информатики и ИКТ высшей категории.

Герман Аркадий Адольфович – д-р ист. наук, профессор, зав. кафедрой отечественной истории новейшего время Саратовского государственного университета.

Гусакова Наталия Леонардовна – зам. директора МОУ «Восточно-Европейский лицей» по научно-методической работе, заслуженный учитель Российской Федерации, учитель русского языка и литературы высшей категории.

Девятайкина Нина Ивановна – д-р ист. наук, профессор кафедры истории средних веков исторического факультета Саратовского государственного университета.

Монахова Любовь Тихоновна – канд. соц. наук, доцент Поволжской академии государственной службы.

г. Томск, Томский МИОН

Прокументова Галина Николаевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием факультета психологии Томского государственного университета, директор НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

Суханова Елена Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием зам. директора НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ –
ПРЕЦЕДЕНТЫ И ФЕНОМЕНЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Монография
Гигиенический сертификат
77.99.02.953.Д.001977.03.02 от 21.03.02

Редактор А.И. Корчуганова

Оформление переплета и макет А.Л. Бондаренко

Компьютерная верстка Г.П. Орлова

Подписано в печать 10.12.06. Формат 60 × 90 ¹/₁₆.
Бумага офсетная № 1. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Усл. п. л. 17,5. Уч.-изд. л. 17,3.
Тираж 500 экз. Заказ №. 458.

ОАО «Издательство ТГУ»
634029, Томск, ул. Никитина, 4
Тел.: (3822)53-23-78

Отпечатано в полном соответствии
с качеством представленных диапозитивов
в ОАО «Издательство «Асиновское»,
г. Асино, ул. Проектная, 24