

Вестник ***Томского государственного*** ***университета***

№ 358

Май

2012

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

НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИЯ ВЫПУСКА

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

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Представлены обзор зарубежных публикаций, посвященных теоретическим и практическим аспектам организации и успешной реализации партнерств в области образования; теоретические подходы к конкретизации содержания и основных характеристик образовательного партнерства как феномена развития современных социальных институтов. Обозначены функции образовательного партнерства и принципы его организации; показана роль образовательного партнерства в создании нового знания; проанализирован потенциал развития партнерства в условиях зарубежной образовательной практики как интегративного ресурса и инструмента решения актуальных задач социальных практик в развитии человеческого ресурса.

Ключевые слова: зарубежная образовательная практика; образовательное партнерство; человеческий ресурс; социальные институты; интеграция ресурсов.

Интернационализация образования как глобального института социализации и развития человеческого ресурса, с одной стороны, задает определенные наднациональные критерии оценивания эффективности и устойчивости функционирования национальных систем образования, а с другой стороны, позволяет разрабатывать и реализовывать контекстуально детерминированные стратегии достижения образовательного результата. Характер и содержание проблем, с которыми сталкиваются современные социальные институты в решении актуальных и стратегических задач развития человеческого ресурса, обуславливают необходимость не только междисциплинарных исследований в теории образования, но и включения институциональных ресурсов в процесс интеграции теоретического знания в практику образования. В этом смысле представляется перспективным обращение к анализу зарубежного опыта реализации образовательного партнерства как эффективного способа решения обозначенной выше задачи.

Анализ зарубежных источников позволяет определить основные направления исследовательских интересов в области разработки проблематики образовательного партнерства (educational partnership): 1) описание и анализ различных видов партнерства, особенности которых определяются характером решаемых задач, приоритетами участников и спецификой внешних (социально-экономических, политических, культурных) условий взаимодействия; 2) определение функций образовательного партнерства, принципов организации и критериев эффективности его реализации; 3) конкретизация роли деятельности партнерств школ и университетов в создании и трансфере знания об обучении и научении, развитии профессиональных и личностных компетентностей участников образовательных практик; 4) исследование ограничений в реализации партнерств разного вида и условий продуктивной интеграции ресурсов социальных институтов в решении междисциплинарных задач, связанных с развитием человеческого ресурса.

Многообразие подходов к определениям партнерства в области образования объясняется как неоднозначностью в понимании самой категории «партнерство» (синонимичное употребление слов «партнерство» (partnership), «сети» (networks), «сотрудничество» (cooperation), «координация» (coordination) и «доверие» (trust) [1]), так и содержательной и организационной дифференциацией практик партнерства: партнерство –

услуга (service partnership) – сохранение традиционного распределения ролей школы и университета (обеспечение исследовательской подготовки, школа как исследовательская база, доминирование одного направления и плана исследований); дополняющее партнерство (complementary partnership) – реализация двух направлений исследований в условиях ограниченного взаимодействия [2]; вынужденное партнерство (compulsory partnership) – партнерство, создаваемое при внешнем финансировании и давлении административного ресурса [3]; филантропическое партнерство (philantropical partnership), транзакционное партнерство (transactional partnership), интегративное партнерство (integrative partnership) – партнерства, в которых стратегическая ценность сотрудничества возрастает от умеренной до значительной [4]; установленное партнерство (enacted partnership) и согласованное партнерство (negotiated partnership) – партнерство как необходимость формального соответствия внешним условиям («сверху – вниз») и партнерство как согласование интересов, реализация инициатив и интеграция ресурсов («снизу – вверх») [5]; интенциональное партнерство (intentional partnership) – партнерство как условие становления профессиональной педагогической идентичности педагогов [6].

Сложность и неоднозначность в определении партнерства как социальной практики объясняется своеобразным заимствованием этого слова в образовательную сферу из социально-экономического и политического дискурса. А. Cardini указывает на то, что использование слова «партнерство» призвано нивелировать предшествующий негативный опыт взаимодействия и выстроить положительные ассоциативные связи (сотрудничество, доверие, взаимодействие). Основанием для оформления критической позиции в отношении партнерства в области образования выступает граница между «риторическим партнерством» и «эмпирическим партнерством», возникающая как следствие теоретической репрезентации партнерства как «кластера симметрично взаимодействующих партнеров в секторе, который на практике является асимметричными и несбалансированными взаимоотношениями различных участников» [1. С. 398].

Значимо, что в условиях многообразия классификаций партнерств и описаний их видов исследователями декларируется «необходимость нового подхода к классификации партнерств – подхода, который позволяет нейтрально оценивать различные типы сотрудничества

и оформлять партнерство на основании конкретных задач, а не на нормативном восприятии превосходства одного типа партнерства над другими» [4. С. 252].

По результатам исследования 22 школ, созданных в формате партнерства частного и государственного секторов (charter school) (147 участников, 10 штатов и округ Колумбия, США), в качестве базовых оснований для классификации партнерств предлагаются: 1) характеристики инициативы (школа как результат развития действующих организаций, школа как ресурс «обновления» действующих организаций и т.д.); 2) содержание партнерства и задач в обмене ресурсами (финансовые и материальные ресурсы – объективная необходимость диверсификации источников финансирования, создание материальной базы партнерства, альтернативные формы вклада в партнерство; человеческие ресурсы – ориентация на поиск и привлечение «уникальной экспертизы», делегирование обязательств, консультации экспертов, образовательные программы для студентов, эффективные формы взаимодействия в условиях ограниченности кадрового ресурса в специальном образовании, доступ к профессиональным сетям и опыту лучших практик в реализации образовательных моделей; организационные ресурсы – создание адекватной среды для реформирования, формирование репутации и обеспечение узнаваемости на рынке образовательных услуг, административный ресурс в создании школы, основания для участия в грантовой деятельности); 3) форма организации партнерства – юридический статус, процедуры оценивания и отчетности и т.д. (неформальная – партнерство, основанное на предшествующем опыте успешного взаимодействия, личных связях; формальная – договорная (соглашения, договоры, контракты и т.д.); 4) интенсивность и степень вовлеченности в партнерское взаимодействие (лидерство в управлении школой, многоуровневое сетевое взаимодействие, расширенный доступ к ресурсам) [4].

Обзор зарубежных публикаций позволяет сделать вывод о том, что социальные партнерства в образовательной сфере можно рассматривать как механизм решения широкого спектра междисциплинарных проблем: партнерство школы и местного сообщества – как инструмент развития самоуправления в школах, испытывающих затруднения в управлении и обеспечении качества образования [7]; партнерство школы, семьи и педагогического сообщества – как ресурс обеспечения академических достижений студентов [8]; развитие партнерства государственного и частного сектора в образовании в условиях конкуренции – как способ обеспечения доступа к специфическим ресурсам и преимуществам организаций в различных секторах [4].

Тенденции развития института образования как ключевого фактора, влияющего на качество человеческого ресурса, определяют обращение исследователей к категории социального партнерства как условия развития социального капитала в специфическом контексте регионального развития. При этом социальное партнерство определяется как создание локализованных сетей, представляющих интересы местного сообщества, образовательных институтов, рынка труда, бизнеса, государственных и негосударственных организаций, и согласованное принятие аргументирован-

ных решений [9]. Целью социального партнерства является развитие и наращивание ресурсов для решения задачи востребованности образовательного результата на рынке труда. Проанализировав опыт Австралии (10 действующих партнерств), исследователи сделали вывод о том, что создание партнерства является закономерным следствием социальных, экономических и политических императивов, признается на уровне государства и позволяет: 1) предоставлять образовательные услуги, адекватные запросам молодых людей; 2) наращивать социальный капитал в контексте местного сообщества; 3) создавать условия, способствующие социально-экономическому развитию (образование – рынок труда).

Проведение интервью с представителями партнерства и местного сообщества, сбор информации о развитии партнерства, анализ ключевых событий в жизни партнерства позволяют сформулировать принципы и конкретизировать практики эффективной работы в партнерстве [9. С. 648–654], включая:

- «работу в партнерстве» как процессуальный аспект становления доверия и культуры деятельности в партнерстве, интерактивный процесс согласования и презентации совместных целей, а также инструментов оценивания их достижения; определение разделяемых целей и задач, фокусирование деятельности социального партнерства;

- ориентацию на взаимное уважение, личные профессиональные сети, учет характера и формата инициирования партнерства, принятие обязательств, информационную открытость, консультации, рефлексию предшествующего позитивного или негативного опыта работы в партнерстве;

- вклад в развитие инфраструктуры и ресурсов для достижения целей, поиск партнеров, утверждение ценностей партнерства как обучающей среды, организацию дискурсивных практик совместного обучения;

- формулирование и разработку последовательных, прозрачных и действенных принципов и рекомендаций по деятельности партнерства;

- признание различных целей, приоритетов, поощрение сотрудничества, акцент на развитии доверия через признание вклада участников в деятельность партнерства, преодоление институциональных барьеров, адекватный стиль взаимодействия, соответствие профилю партнерства и поддержание репутации.

Многообразие различных видов партнерства представлено также партнерством, созданным в условиях ориентации педагогического образования на подготовку педагогов, компетентных в реализации образовательных программ, направленных на достижение высоких показателей по стандартизированным тестам. Содержание деятельности партнерства определяется необходимостью рефлексии профессионального образа педагога, возможностей экспериментирования и постановки профессионально значимых вопросов, выбора между теорией (университетом) и практикой (школой). Основными формами деятельности партнерства являются инициирование коммуникативных событий, продуктивного диалога и дискуссий о педагогических дилеммах, обсуждение различных взглядов по вопросу подготовки педагогических кадров начальной школы.

Стратегическая задача деятельности партнерства заключается в этом случае в том, чтобы «сделать доступными и “видимыми” повседневные практики и то, как они осмысляются» (M. Cochran-Smith; Цит. по: [6. С. 337]). Описываемый вид партнерства является интеграцией «неформального партнерства» (informal partnership) и школ профессионального развития (professional development school); позволяет поддерживать существующие профессиональные связи, осуществлять совместные исследования, решать проблему трудоустройства начинающих учителей и реформировать систему подготовки педагогических кадров [6]. Участники этого партнерства отмечают, что рефлексия позволяет перейти в позицию обучающегося в профессиональном диалоге; пространство партнерства проявляет аспекты педагогической деятельности, которые не актуализируются в педагогической практике школы. Существенно, что оценивание деятельности партнерства выстраивается на основании анализа материалов встреч, продуктов образовательной деятельности и деятельности партнерства, ответов на вопросы: 1) Является ли коммуникация многоголосной? Кто говорит и как часто? 2) Каков баланс информационного и исследовательского дискурсов? Что влияет на этот баланс? 3) Какие формы репрезентации результатов образовательной деятельности поддерживают многоголосный диалог? 4) В какой степени вопросы учителей определяют содержание дискуссий? 5) В какой степени встречи помогают осмыслить опыт будущих учителей и практикующих учителей в организации педагогического образования?

Анализ опыта семилетнего партнерства факультета образования (Кэмбриджский университет) и средних школ (8 школ) позволяет осмыслить преимущества и затруднения, связанные с различной организационной природой школы и университета, профессиональными ролями и позициями их представителей. Авторы исследования подчеркивают особое значение авторской позиции того, кто описывает и анализирует деятельность партнерства. В публикации приводятся комментарии различных исследователей в области партнерства школы и университета, которые позволяют получить представление о ряде значимых аспектов: сетевое взаимодействие учителей является условием трансформации образования (D. Hargreaves); деятельность партнерства актуализирует вопрос о востребованности результатов исследования в образовании для преподавателей, учителей и в принятии управленческих решений. При этом создание в Великобритании консорциума исследований по подготовке педагогических кадров (Teacher Training Research Consortia) является следствием тенденции к переходу от поддержки индивидуальных исследовательских проектов к становлению школ как исследовательских организаций, ориентированных на практику. Опыт реализации проекта SUPER (The School University Partnership for Educational Research) также демонстрирует изменение роли педагога как исследователя различных аспектов педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными профессиональными интересами и ориентацию на совместные исследования и их координацию на уровне школы [2].

Значение образовательных партнерств как условия социально-экономического развития объясняет тенденцию в использовании экономического дискурса для описания их деятельности. Так, например, в публикациях обсуждается вопрос о том, в чем заключается «добавленная стоимость партнерства». Востребованность осмысления экономической перспективы партнерства детерминирована необходимостью организации процесса подготовки квалифицированных кадров и обучения в течение всей жизни. Исследуя опыт создания образовательного партнерства в Англии (университет, 7 школ, организации, оказывающие образовательные услуги и услуги по консультированию и аккредитации), в поиске ответа на вопрос о том, что позволяет указанному партнерству сохраняться и развиваться в условиях, с которыми многие другие не справились, J.K. Dhillon обращается к теории социального капитала. Контекст создания исследуемого партнерства определяется изменениями государственной политики в предоставлении финансирования (государственная поддержка партнерств), проявляющимися разрывами в общественной риторике и практической деятельности партнерства, в постоянной смене участников и возникновении межличностных напряжений. В этих условиях, несмотря на то, что термин «социальный капитал» является широко дискутируемым в профессиональном сообществе, по мнению исследователя, именно такой социальный капитал, как сети, доверие, нормы и ценности, позволяющие людям и организациям достигать общих целей, выступил ключевым ресурсом поддержания партнерств.

Представляется значимым, что в обсуждении эффективности создания образовательных партнерств как результата действия «рычагов» государственной политики в области образования (создание партнерств как необходимое условие соответствия государственным образовательным стандартам, предоставление дополнительного финансирования), направленной на обеспечение социальной включенности и академических достижений, выявляются условия, не обеспечивающие устойчивости партнерств при отсутствии этих «рычагов». Более того, ориентация на конкуренцию и автономию институтов образования проявляет несостоятельность так называемых установленных партнерств (enacted partnership), т.е. инициированных административным ресурсом [3]. Таким образом, эффективная организация образовательных партнерств нуждается, с одной стороны, в формирующей поддержке со стороны государства, а с другой – в инициировании этих партнерств со стороны потенциальных действующих сторон.

Экономический аспект в организации образовательных партнерств наиболее ярко проявляется в заинтересованности организаций в эффективности инвестиций в образование как условие достижения стратегических задач развития организации, т.е. в результате, «позволяющий контекстуализировать содержание образования в социокультурной и функциональной среде профессиональной деятельности» [10. С. 157]. В этом ракурсе партнерство становится вызовом традиционной роли университета как транслятора предметного знания (предложение уже существующего обра-

звательного продукта) и роли рынка труда как менее активного партнера в организации образовательного процесса и формулировании образовательного результата.

Особое содержание характерно для образовательных партнерств, направленных на разработку образовательных программ и подходов к обучению уже работающих людей, в отличие от партнерств, ориентированных на моделирование квазипрофессиональной деятельности студентов. Цель партнерства некоммерческой организации и университета определяется разработкой образовательной программы по курсу «Лидерство» для двенадцати представителей сектора социальных услуг. В представленном опыте программа реализуется тремя преподавателями университета и двумя преподавателями, выступающими в качестве консультантов. Анализ реализации этой программы позволяет сделать вывод о том, что объективный разрыв в требованиях академического образования, рынка труда и обучающихся, смещение акцента с обучения на создание образовательной среды, позволяющей интегрировать знание в профессиональную деятельность, можно рассматривать как основания для определения специфических особенностей партнерства: разработка образовательной программы для решения задач развития социального сектора; совместная разработка программы, содержание которой согласовано с целями партнера; устойчивый характер партнерства (взаимодействие переросло из краткосрочного в постоянно действующее, активная включенность управленческого звена, некоммерческая организация интегрировала университет в стратегическую деятельность, а не ограничилась решением конкретной, локальной задачи); длительный период согласования интересов и адаптации к нетипичным ролям представителей университета; необходимость приобретения знания об организации-партнере; адаптация коммуникативных стратегий; готовность к участию в образовательной инициативе со стороны обучающихся.

В качестве теоретических подходов к осмыслению деятельности образовательных партнерств как динамичных образований в условиях конкуренции и необходимости согласования интересов нескольких партнеров рассматриваются теория межгруппового конфликта и теория игр. J. Lumbry и M. Morrison полагают, что конкуренция между группами является преобладающим фактором и партнерство является проявлением и процессом разрешения конфликта. Теория игр становится востребованной в контексте партнерства в процессе принятия решений, ориентированных на максимизацию выгоды. Авторы исследования приходят к заключению о том, что обращение к указанным теориям позволяет «преодолеть альтруизм в образовательных партнерствах и ожидание снижения конкуренции» [11. С. 327]. В этом смысле партнерство позиционируется как дополнение (доступ к ресурсам), синергия (обеспечение реальной востребованности образовательных программ, ориентация на создание новых возможностей) и доверие (общие ценности и цели). Традиционно выбор стратегий осуществляется с позиций «выиграть – проиграть», а риторика партнерства ори-

ентирована на то, что возможно достижение лучшего результата для всех участников.

Интересной иллюстрацией организации партнерства в образовании выступает опыт создания партнерства между школьным округом и университетом (The Los Angeles Unified School District, Department of Educational Leadership and Policy Studies at California State University, США) как инструмент решения проблемы недостатка и обновления управленческих кадров для всех уровней образования [12]. В качестве исходных оснований для осмысления контекста создания партнерства выступали существенные различия в профессиональной позиции управляющего школой и учителя, определяющие ответственность в отношении происходящего в школе; тенденция перехода от позиции управляющего школой к позиции лидера и ориентации на развитие компетенций лидерства; возрастающие требования к начинающим руководителям в плане эффективности деятельности школ. Деятельность партнерства выстраивалась в процессе разработки и реализации образовательной программы «Лидерство в образовании», которая стала одной из самых масштабных в США.

Специфика реализуемой программы заключается в следующем: практические занятия проводятся на базе школ в сочетании с высокими академическими требованиями; в процессе обучения создаются условия для выстраивания профессиональных сетей; в реализации программы участвуют преподаватели университета и управленческие кадры высшего звена школьного округа, что обеспечивает академическое сопровождение практики взаимодействия действующих и будущих лидеров школьного образования. Основные направления реализации образовательной программы ориентированы на: 1) развитие компетенций и освоение стратегий управления школой в изменяющихся условиях; 2) встраивание стратегий лидерства в образовательный процесс еще до вступления в должность; 3) исследование и критическое осмысление структуры и культуры управления в области образования; 4) формирование реалистичной картины профессиональной деятельности управляющего школой; 5) обеспечение этического лидерства в условиях высоких требований, предъявляемых к отчетности в школьном образовании.

Исследователи отмечают, что основные затруднения в реализации образовательной программы были связаны с критериями отбора студентов (адекватный образовательный опыт и уровень профессиональной компетентности, отбор студентов с высоким потенциалом лидерства); определением оптимального количества студентов в группе (не более 25 человек); необходимостью акцента на развитии коммуникативных навыков будущих руководителей школ. Эффективность достижения основной цели партнерства оценивается в том числе и по критериям качества реализуемой образовательной программы: ясность целей; актуальность задач; согласованность образовательной программы; интеграция теории и практики управления; репрезентативность и статус преподавательского состава; адекватность студентов критериям набора на программу; присвоение квалификации, адекватной решению профессиональных задач; обеспеченность необходимыми

ресурсами; самооценивание достижений и совершенствование содержания и форм реализации программы.

Особой темой в зарубежных публикациях является обсуждение деятельности партнерств школ и университетов в исследовательской деятельности с акцентом на потенциале создания и трансфере знания об обучении и научении. Критика подхода к партнерству как к процессу создания и трансфера знания выражается в постановке следующих вопросов: является ли развитие профессиональной компетентности результатом участия в партнерстве? Создаются ли условия для профессионального развития? Каким является создаваемое в партнерстве знание: локальным или распределенным? [13]. Ретроспективный анализ двенадцатилетнего опыта взаимодействия школ и университетов в Великобритании позволяет авторам исследования сделать вывод о том, что происходит смещение акцента с представлений об университете как «источнике теоретического знания на сотрудничество с учителями и признание их интеллектуального лидерства» [13. С. 412]. Значимо, что исследователи также отмечают и переход от традиционных форм организации взаимодействия (педагогическое образование учителей школ, повышение квалификации, консультации и исследовательское сопровождение) к таким формам, как создание исследовательского консорциума, реализация образовательных программ на базе университета, создание исследовательского партнерства.

Так, например, анализ деятельности исследовательского консорциума (The North East School Based Research Consortium), включающего шесть школ, административную единицу в области образования и учреждение высшего образования, позволил сформулировать следующие результаты, значимые для школы: развитие связей с другими школами и поддержка эффективного сетевого взаимодействия; обеспечение доступа к академическим ресурсам, участие в национальных и международных конференциях; становление профессионального мышления, реализация различных педагогических стратегий; соавторство учителей школ и преподавателей университетов в публикациях; смещение акцента в деятельности учителей с обучения на самообразование и позитивные эмоционально-волевые аспекты участия в партнерстве (самооценка, энтузиазм, удовлетворенность профессиональной деятельностью).

Реализация образовательных программ выступает в качестве механизма переноса результатов деятельности партнерства в культуру педагогической деятельности, а её участники отмечают совершенствование профессиональных навыков, создание педагогического знания, закрепление в профессии и развитие профессиональной мотивации, развитие сетевого взаимодействия с коллегами и карьерный рост. В этом случае роль университета заключается в руководстве процессом исследования как условия получения научных результатов, «посредничестве» между учителем и проблемным полем исследований в профессиональной области.

Университет получает доступ к эмпирическим данным исследований, проводимых в различных школах, и содержательные основания для обновления уже существующих и разработки новых образовательных программ и форм оценивания результата. Важно, что опи-

санная форма взаимодействия является «примером взаимной выгоды, достигаемой через механизм, который, как кажется, укрепляет гегемонию университета над интересами учителей» [13. С. 418].

Еще одна форма партнерства реализуется по инициативе факультета образования (Кэмбриджский университет) во взаимодействии ведущих школ с целью решения актуальных задач развития системы образования и повышения качества образования. Цель партнерства заключается в создании обучающегося сообщества, направления деятельности которого ориентированы на поиск ответов на следующие вопросы:

1) каковы лучшие практики в развитии и поддержке обучающегося сообщества в школе? (исследования лидерства);

2) каково влияние инновационных подходов к обучению и образованию? (исследования учителей);

3) что помогает нам учиться в школе? (исследования обучающихся).

На основании анализа опыта реализации партнерства представлены выводы: университет конкретизирует направления исследований, обеспечивает доступ к ресурсам; учителя формулируют актуальные проблемы практики школьного образования; основными ограничениями выступают различные уровни профессиональной компетентности и рефлексии учителей.

В осмыслении процесса институционализации практики партнерского взаимодействия в образовании представляется актуальной позиция D. Fraser, определяющая современный контекст, в котором происходит становление представлений о партнерстве «как об условии динамичного развития через критическое отношение, обеспечение обратной связи, проявление теоретических позиций, выстраивание связей между теорией и практикой, которое выходит за рамки воспроизведения» (Цит. по: [14. С. 192]).

Особую социальную значимость приобретают партнерства между родителями, школой и местным сообществом, осуществляемые на уровне средней школы (включая старшие классы) с целью создания условий для позитивного развития. Деятельность партнерства ориентирована на преодоление кризисных периодов развития в подростковом возрасте через развитие академических, социальных и эмоциональных компетенций. При этом ценностная ориентация на «экологическую» концептуализацию образования как одну из сфер социализации утверждает востребованность партнерства как институциональной формы взаимодействия школы, родителей, учащихся и местного сообщества. Организационными формами реализации партнерства выступают проектная деятельность и активные формы обучения, содержание которых связано с анализом информационных потоков из различных средств массовой информации, адресованных подростковой аудитории; определением и противостоянием негативным влияниям со стороны референтных групп; вовлечением в проектную деятельность; развитием лидерства; организацией семейного пространства с ориентацией на минимизацию академического стресса; поиском альтернатив вербальной и невербальной агрессии в кризисных ситуациях; подготовкой к университету и планированием карьеры [15].

Обсуждение практики реализации образовательных партнерств в профессиональном сообществе посвящено не только достигаемым результатам и перспективе, но и возникающим затруднениям. Так, например, L. Smedley полагает, что можно выделить четыре группы барьеров в деятельности партнерства [14].

Первая группа – организационные барьеры, связанные с организацией новых форм взаимодействия (административные процедуры, отсутствие у учителей школ опыта участия в партнерстве или их высокая занятость, оплата труда и компенсация скрытых расходов по реализации партнёрства, обеспокоенность родителей качеством образования, сложившаяся практика распределения учителей-практикантов в одну школу на весь период обучения, локализованный опыт профессиональной деятельности в школьном образовании).

Вторая группа ограничений связана с определением ролевых позиций в партнерстве («разделение труда»; традиционно ответственность за определение статуса в партнерстве возлагается на университет), с предшествующим негативным опытом участия в партнерстве, тревожностью учителей школ в плане развития профессиональной компетентности в сравнении с преподавателями университета, коммуникативным доминированием университета в дискуссиях и встречах, диалогом взаимодействии, целеобразовании.

Третья группа ограничений определяется временным фактором (длительность процесса становления партнерских отношений, индивидуальные временные ресурсы участников партнерства, финансирование временных затрат, оценивание индивидуального вклада, ориентация на рефлексивные практики).

Четвертая группа ограничений вызвана необходимостью согласования теории и практики в условиях образования (ориентация на воспроизведение педагогической практики опытного учителя, реализация в партнерстве триады «учитель – будущий учитель – преподаватель университета», рефлексия профессионального опыта, становление практики совместной рефлексии).

В классификации с акцентом на институциональные аспекты партнерства в качестве основных барье-

ров выделяются структурные и функциональные (ресурсы и цели), процессуальные (профессиональные язык и культура) и культурные (доверие и статусные различия) [1].

Анализ вызовов и дилемм, с которыми сталкиваются участники партнерства школы и университета в процессе интеграции знания в практику школьного образования, позволил зарубежным исследователям сформулировать следующие вопросы: каким образом возможна рациональная организация сбора эмпирических данных, адекватных задачам исследования? Каким образом созданное знание может быть валидизировано в условиях практики? Каким образом возможно обеспечить распространение знания в различных социокультурных контекстах школ? Каким образом возможно создать условия для инициирования и развития этих процессов?

Существенные ограничения в реализации совместных исследовательских проектов определяются различными характеристиками знания как результата научных исследований (университет) и практических результатов, на которые ориентированы школы, знания репрезентируются в принципиальных институциональных различиях в целевой аудитории (широкая аудитория – знание для учеников); в процессе распространения (научные публикации – межличностная коммуникация); критериях качества (методология, научные критерии – востребованность практикой); результате (значимость результатов исследований в теории образования – процесс вовлечения педагогов в исследование); временной перспективе (теоретическая значимость выводов по результатам исследований – доступность результатов в краткосрочной перспективе) [2].

Итак, обзор зарубежной литературы, посвященной опыту реализации образовательных партнерств, позволяет представить образовательное партнерство как социальную практику развития человеческого ресурса, содержание и тенденции развития которой определяются актуальным уровнем развития социальных институтов и сложившейся практикой их взаимодействия, вступающими в противоречие с объективными требованиями становящихся социокультурных практик нового типа (рис. 1).

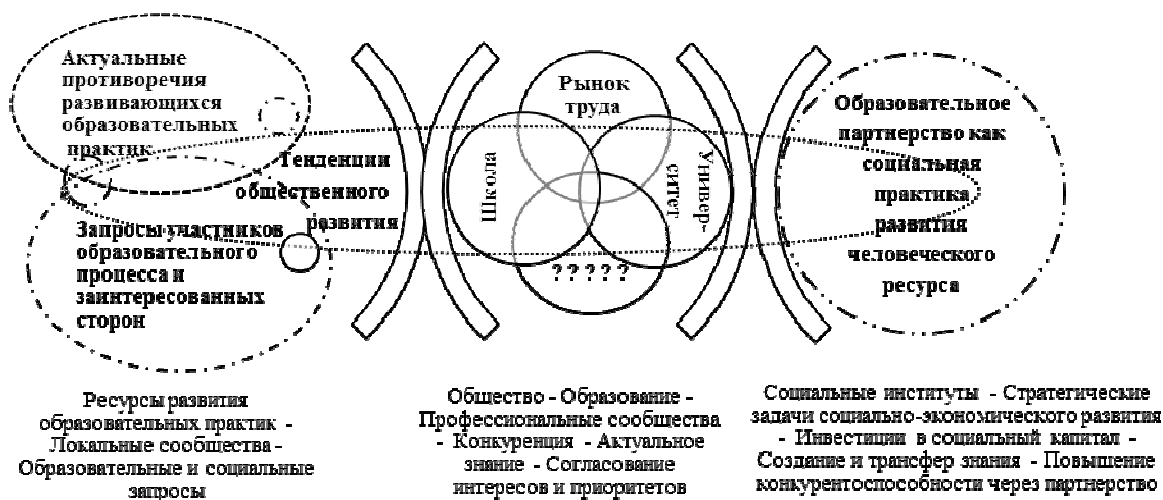


Рис. 1. Образовательное партнерство как социальная практика развития человеческого ресурса

В качестве ключевых моментов, характеризующих становление образовательного партнерства в опыте зарубежного образования, следует отметить:

– тенденцию к позиционированию партнерства как нейтрального прагматического конструкта, являющегося сложным и противоречивым социальным феноменом, демонстрирующим разрыв между административной организацией партнерств и их практическими и социальными следствиями [1];

– многообразие теоретических подходов к осмыслению деятельности партнерства и оцениванию его результатов; акцент на согласовании содержания педагогической и научно-исследовательской деятельности [13];

– переход от решения частных задач педагогических практик средней и высшей школы к смысловому сотрудничеству в образовании [14];

– ориентацию на согласование ценностей и традиций академических культур школы и университета [2] как условие становления новой культуры партнерства в образовании.

Представленный в статье реферативный обзор основных подходов к теоретическому обоснованию образовательного партнерства как феномена развития современного общества и прагматического конструкта решения прикладных задач развития образовательной практики можно рассматривать в качестве базовых оснований для осмысления потенциала реализации образовательных партнерств в условиях развития российских социально-экономических институтов и практик. В этом смысле особую значимость приобретает взгляд на партнерство L. Miller: «Партнерство школы и университета – рискованное предприятие. Соединяя две культуры, оно остается маргинальным для каждой из них. Эта маргинальность трудна в управлении, но необходима для выживания» (Цит. по: [2. С. 339]).

Приведенное высказывание об образовательном партнерстве в зарубежной образовательной теории и практике актуально и в условиях реформирования института образования в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Cardini A.* An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power // *Journal of Education Policy*. 2006. Vol. 21, № 4. P. 393–415.
2. *McLaughlin C., Black-Hawkins K.* School–university partnerships for educational research – distinctions, dilemmas and challenges // *Curriculum Journal*. 2007. Vol. 18, № 3. P. 327–341.
3. *Dhillon J.K.* The role of social capital in sustaining partnership // *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 35, № 5. P. 687–704.
4. *Smith J., Wohlstetter P.* Understanding the different faces of partnering: a typology of public-private partnerships // *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 2006. Vol. 26, № 3. P. 249–268.
5. *Haynes G., Lynch S.* Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes // *British Educational Research Journal*. 2012. DOI:10.1080/01411926.2011.647680.
6. *Hamel F.L., Ryken A.E.* Rehearsing professional roles in community: teacher identity development in a school – university partnership // *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 2010. Vol. 14, № 3. P. 335–350.
7. *Timperley H.S., Robinson V.M.J.* Partnership as an Intervention Strategy in Self-Managing Schools // *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. 2003. Vol. 14, № 3. P. 249–274.
8. *Hands C.M.* Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships // *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. 2010. Vol. 21, № 2. P. 189–207.
9. *Billett S., Ovens C., Clemans A., Seddon T.* Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education // *Journal of Education Policy*. 2007. Vol. 22, № 6. P. 637–656.
10. *Choy S., Delahaye B.* Partnerships between universities and workplaces: some challenges for work-integrated learning // *Studies in Continuing Education*. 2011. Vol. 33, № 2. P. 157–172.
11. *Lumby J., Morrison M.* Partnership, conflict and gaming // *Journal of Educational Policy*. 2006. Vol. 21, № 3. P. 323–341.
12. *Jakubowski T.G., Leidner D.* The CSUN/LAUSD collaborative: a model university/school district partnership in the preparation of new school administrators // *Teaching leaders to lead teachers: educational administration in the era of constant crisis. Advances in Educational Administration*. 2007. Vol. 10. P. 57–74.
13. *Baumfield V., Butterworth M.* Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2007. Vol. 13, № 4. P. 411–427.
14. *Smedley L.* Impediments to Partnership: A literature review of school – university links // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2001. Vol. 7, № 2. P. 189–209.
15. *Elias M.J., Patrikakou E.N., Weissberg R.P.* Partnerships in secondary schools. A competence-based framework for parent – school – community // *School Psychology International*. 2007. Vol. 28. P. 540–554.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 16 марта 2012 г.