

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Казакова, Т.Г. Галактионова, В.Е. Пугач

ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА

Учебно-методическое пособие



Москва
2009

УДК 378
ББК 74.58

Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е.

Основные приемы и технологии в работе тьютора: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКППРО, 2009. – 64 с.

Руководитель проекта:
А.И. Рытов

Научный руководитель проекта:
Э.М. Никитин, доктор педагогических наук, профессор

Работа подготовлена в рамках проекта ФЦПРО

«Разработка и апробация модели многовекторной системы непрерывного образования (повышения квалификации) директоров школ в системе общего образования Российской Федерации с использованием модульных программ», проводимого в рамках мероприятия 20 «Разработка и реализация комплекса мер по формированию управленческого корпуса для системы образования, соответствующего современным требованиям» Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы

ISBN 978-5-8429-0389-4

Учебно-методическое пособие для тьютора предназначено для подготовки региональных тьюторов. Материалы пособия с одинаковым успехом могут быть использованы как для проведения курсов повышения квалификации, так и для самостоятельной работы. Материалы носят практико ориентированный характер.

Материалы могут представлять интерес для директоров, руководителей и специалистов органов управления образованием, системы дополнительного профессионального образования, системы повышения квалификации работников образования.

ББК 74.58

ISBN 978-5-8429-0389-4

© Федеральное агентство по образованию, 2009
© Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е. , 2009
© АПКППРО, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. Проектирование образовательных программ для руководителей образовательных учреждений	4
ГЛАВА 2. Открытое образование – ценностно-технологическое основание для проектирования образовательного процесса	12
ГЛАВА 3. Методы работы с источниками информации	19
ГЛАВА 4. Эссе или «текст, порождающий текст»	28
ГЛАВА 5. Методы организации групповых проблемных дискуссий в образовательном процессе	39
ГЛАВА 6. Формы организации контроля и самоконтроля в процессе обучения	48
ГЛАВА 7. Case-study – проблемно-поисковый анализ	56

ГЛАВА 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Мы не учим их; мы создаем условия, в которых они учатся.

С. Паперт

Краткая аннотация главы

В главе дано общее введение в программу повышения квалификации, построенную на основе этого комплекса. Коротко охарактеризованы основные подходы к проектированию образовательных программ, подробно рассмотрен «модульный принцип» как элемент дидактической системы; охарактеризованы основные способы работы с программами модульного типа.

Рассмотрены особенности работы с аудиторией «взрослых»; закономерности построения образовательного цикла и цикла сопровождения работы с программой. Представлены основные подходы к построению диагностики образовательных потребностей различных целевых групп, роль сопровождающего (тьютора, тренера) в организации образовательного процесса. Все предложенные решения созданы с опорой на ценностные и технологические доминанты открытого образования.

Образовательные цели главы

Изучение материалов главы поможет тьюторам сформулировать собственное видение о сущности:

- назначения и содержания каждого из шести модулей изучаемых программ и программы в целом;
- принципов проектирования образовательных программ нового типа;
- принципов организации работы в логике реализации программ повышения квалификации;
- подходов к диагностике образовательных ориентаций аудитории;
- особенностей тьюторского сопровождения образовательного процесса.

Каждый преподаватель, начиная новый курс, в первую очередь, задумывается над тем, к какому результату ему предстоит придти вместе с учениками. Собственно – здесь как в управлении – в основе будущей удачи лежит четкое видение предполагаемого результата.

Как увидеть далекие цели? Спросите детей, и они уверенно скажут: «Надо взять подзорную трубу, а еще – лучше – телескоп». В нашей практике роль такого телескопа играет образовательная программа. Образовательная программа выполняет великое множество функций: организующую, прогностическую, ориентационную и многие, многие другие. Однако самая важная ее миссия состоит в описании того, что сможет сделать (а еще лучше – какие именно задачи решит) участник процесса освоения образовательной программы в ходе обучения.

Проектирование образовательных программ

Начнем с **ключевого понятия «образовательная программа»**. Как всякое понятие, широко применяемое в педагогической науке и практике, оно имеет множество трактовок, отражающих разные стороны его смыслового наполнения. Рассмотрим понятийный ряд: учебная программа, обучающая программа, образовательная программа. Существенным в данном случае является слово «программа», то есть документ, представляющий собой план, перечень, структуру, короче говоря – некое описание алгоритма предстоящих действий. Слова «учебная, обучающая и образовательная» подчеркивают адресную группу, или специфическую окраску процесса, для которого создавался алгоритм. Учебная программа – для процесса учения, обучающая программа – для процесса обучения. Образовательная программа – для процесса получения образования, то есть в ней в единстве представлена деятельность того, кто создает условия для получения образования и того, кто это образование стремится получить. В этом плане уместно говорить и об образовательной программе школы, и об образовательной программе курсов повышения квалификации, в нашем случае речь идет об образовательной программе серии семинаров, обеспеченных единым учебно-методическим комплексом.

Заметим, что опыт проектирования различного вида образовательных программ столь же значителен и разнообразен, как и сам образовательный процесс. В этом пособии мы предлагаем вашему вниманию подход, который авторы применяли неоднократно. Естественно, в современной успешной педагогической практике можно найти и другие эффективные подходы, поэтому читатель волен – выбрать любой другой подход или использовать комбинацию подходов. Принципиально важным является соблюдение только одного кардинально важного условия – проектирование «от ученика».

Включение этого раздела в тьюторский модуль преследует три основные цели:

- научить тьютора компетентно анализировать образовательные программы, пособия, рабочие тетради;
- предложить технологию проектирования образовательных программ, освоив которую тьютор сможет проектировать собственные программы «нового поколения»;
- вооружить тьютора критериями оценки качества программно-методических материалов, представленных на «рынке образовательных услуг».

Внимание! Важная информация

Что означает на практике понятие «**проектировать от ученика**»?

Вы уже обратили внимание на то, что каждая глава начинается с описания тех видов деятельности и тех результатов, которые может реализовать читатель в процессе работы над главой. Это не случайно. Несмотря на то, что образование – двусторонний процесс, результат в нем тем выше, чем активнее обучающаяся сторона. Собственно мера активности участников любого семинара и выступает определенным гарантом его потенциального качества. Но, если мы заинтересованы в том, чтобы именно «ученик» был наиболее активной стороной в образовательном процессе, то и алгоритм (программу) предстоящей деятельности следует проектировать, адресуясь, прежде всего, к нему. Можно было бы предложить две программы – для преподавателя и для ученика, но такой подход малоэкономичен, большая часть разделов в таких программах будет совпадать. Именно поэтому в последнее время в практике работы проектировщиков возник и прочно технологически оформился принцип проектирования образовательных программ, исходя из потенциального содержания учебной деятельности и результатов освоения содержания учеником. Программа не просто адресуется ученику, она преимущественно описывает содержание и способы действия того, кто учится, а не того – кто учит. Принцип проектирования «от ученика» неразрывно связан с *компетентностным подходом*, провозглашенным в качестве одной из ключевых идей программы модернизации российского образования. Современная программа, ориентируясь на образование «через деятельность ученика», в первую очередь отвечает на вопрос о мотивации, содержании, методах, средствах и результатах деятельности ученика.

Рассмотрим примерную **структуру образовательной программы**, которую легко можно перенести в массовую педагогическую практику. Это своеобразный алгоритм, усвоение которого поможет Вам в процессе самостоятельного проектирования образовательных программ. Наш алгоритм-конструктор будет состоять из 12 позиций.

1. Название программы

При выборе названия программы следует помнить, что оно должно достаточно точно отражать ее замысел, быть понятно пользователю, соответствовать элементарным требованиям, связанным с законами формирования позитивного общественного отношения (PR – поддержка), то есть быть коротким, легко запоминающимся, эмоционально-привлекательным, содержать простые, но емкие образы.

2. Адресная (целевая) группа программы

В этом разделе должно быть определено – для какой именно целевой аудитории программа предназначена, например: для директоров общеобразовательных школ, для социальных педагогов школ и профессионально-технических училищ, для учителей математики средней общеобразовательной школы.

3. Условия освоения программы

В этом разделе максимально точно и подробно характеризуются требования к предшествующей подготовке лиц, допускаемых к освоению программы.

Например: образовательная программа может быть рассчитана только на лиц, имеющих профильное высшее образование, или часть программы реализуется на иностранном языке и без беглого владения устной и письменной английской речью программа не может быть освоена. Или – как в нашем случае – все семинары предполагают достаточно свободное владение компьютером на уровне пользовательских программ «Word» и «Excel», а также навыки поиска информации в сети Интернет. Могут быть указаны и иные стартовые характеристики, ориентированные на вступительное тестирование или самооценку потенциального участника семинара.

4. Краткая аннотация к программе

Аннотация (от латинского *annotation* – примечание, пометка) в сжатой форме отражает основное содержание программы. Именно в аннотации наиболее целесообразно обозначить тип образовательной программы. Можно выделить четыре основных группы программ: информационные, ориентационные, фундаментальные (теоретические), прикладные.

Фундаментальные программы преимущественно ориентированы на создание условий для овладения учащимися теми или иными теориями. Результативность освоения программы можно оценить по качеству овладения учащимися целостными концепциями, отдельными идеями, понятиями, научными фактами, законами и закономерностями, научными методами. Доминантой фундаментальной программы является теоретическое знание, приобретаемое учеником.

Прикладные программы направлены на формирование у обучающихся умения решать тот или иной класс задач, преобразовать, изменять мир, себя самого и процесс познания. Доминантой является умение или способность действовать тем или иным способом.

Ориентационные программы предназначены для создания условий совершения выбора. Предметом выбора может выступать выбор одного спецкурса из пяти предложенных, способа решения задачи, дальнейшего профиля обучения, выбор образовательного путешествия и т.д. Доминантой такого типа программ выступает сформированное отношение у ученика, на основании которого он может сделать осознанный выбор.

Информационные программы предлагают учащимся доступ к информации, их задача – обзор фактов, а также способов их хранения и обработки. Доминанта такой программы – информация в ее полноте, широте и структурированности, можно говорить о своеобразной информационной картине той или иной проблемы. Например: обзор учебников для профильного обучения математике.

В практическом применении программы часто оказываются смешанного типа, тем не менее – целесообразно при проектировании выделять

для себя хотя бы процентное соотношение различных составляющих, для того чтобы в дальнейшем более точно выбирать содержание и методы реализации программы.

Внимание! Важная информация

Программы, представленные в данном пособии, носят преимущественно прикладной характер. Фундаментальная составляющая в них сведена к необходимому минимуму. В то же время программы ориентированы на предоставление широкого спектра информации, отражающей состояние современного отечественного и зарубежного образования. Эта информация носит культурологический характер и может быть использована слушателями в практике дальнейшего самообразования.

5. Целевое назначение программы

Это центральный раздел программы, он предназначен для организации работы по мотивированию слушателей, он определенным образом организует всю программу в целом, отражаясь в последующих ее разделах.

Целевое назначение программы целесообразно формулировать в логике компетентностного подхода, то есть ориентироваться не на цели педагога, а на цели обучающегося. Традиционные программы, с которыми всем приходилось сталкиваться, пишутся на следующем языке: «целью программы является ознакомление слушателей с основами..., формирование у участников семинара..., расширение представления учащихся и т.д.». То есть программа достаточно определенно говорит о том, что будет делать педагог, не отражая при этом того, что станет делать обучающийся. Можно предложить различные модели преодоления данного противоречия. Одной из наиболее простых является следующая – «лица, успешно освоившие программу, смогут..., сделают..., разработают..., решат...». Далее предлагается перечень тех задач, которые сможет компетентно решать учащийся по результатам освоения программы.

6. Ведущие идеи и ключевые понятия программы

Любая программа имеет свой теоретический базис. В этом разделе излагаются те идеи (от греческого – *idea*, понятие, представление), которые положены в основание данной программы, по сути дела – это тот теоретический фундамент, который служит основанием для получения любых образовательных результатов. Так во введении к нашим программам мы перечисляем ведущие идеи модернизации российского образования, на овладение которыми в практической управленческой деятельности учебно-методический комплекс и направлен. При проектировании важно помнить, что любая идея формулируется либо как законченное утверждение, по существу которого можно высказать утвердительное или отрицающее суждение, либо как словесное выражение замысла, мысли о чем-то.

Любая программа оперирует множеством понятий, раскрываемых в текстах учебных книг, формируемых в процессе обучения. Многие из них входят в глоссарий (от лат. *glossarium* – словарь). Следует заметить, что раньше глоссарием называли только один тип словаря, в котором находили

свое отражение сложные древние термины; сегодня глоссарий – неотъемлемая часть большинства качественных программ и учебных пособий.

Среди множества понятий необходимо выделить точный круг (5–9) *ключевых понятий*, то есть тех единиц знания, без которых изложение ведущих идей и реализация задач курса абсолютно невозможны.

7. Проблемные вопросы теоретического характера, которые будут решены в процессе освоения курса

Через проблемные вопросы могут быть охарактеризованы ведущие идеи. Авторам данного пособия неоднократно встречались качественные образовательные программы, построенные по принципу конструирования проблемных вопросов. Предлагаемые проблемные вопросы найдут свое отражение:

- в дискуссиях, организованных в ходе семинаров (подготовка к дискуссиям будет вестись через рабочую тетрадь);
- формулировке кейсов;
- будут использованы в организации итогового контроля (станут темами для эссе).

8. Содержательная характеристика программы (тематический план)

Содержательное раскрытие курса – это структурированное по главам или разделам краткое изложение того, что станет предметом изучения. В некоторой степени содержательная характеристика программы может быть сравнена с суммой аннотации к различным структурным единицам программы. Успех содержательного раскрытия курса зависит от качества структурирования всего массива образовательной информации. Разбиение массива на малое число тем может усложнить восприятие каждой законченной единицы. Возникновение избыточно-большого числа тематических единиц – может создать мотивационный барьер восприятия.

Как всегда при проектировании целесообразно так подбирать содержательное наполнение, чтобы оно позволило раскрыть все ведущие теоретические идеи, ответить на все проблемные вопросы, решить важнейшие задачи, но не превышать числа в 7–9 единиц (**семь плюс-минус два**). И еще один практический совет проектировщику: в создании учебной программы очень удобно ориентироваться на принцип: одна глава, одна ведущая идея, одно ключевое понятие (новое), один проблемный вопрос, один метод.

Конечно – от этой модели можно отойти, увеличив информационную насыщенность того или иного раздела, но предлагаемый нами подход, в некоторой степени, помогает обучающемуся в организации своей деятельности по усвоению материала.

9. Типовые задачи и задания, которые будет выполнять учащийся

Для программ прикладного характера – это один из самых важных разделов программы, он позволяет ответить на вопрос о том, какие конкретно практические умения обретет обучающийся в процессе изучения программы. Очевидно, что точное

раскрытие наполнения этой части программы будет использовано проектировщиком в двух направлениях: содержательном (в программу войдут образцы, алгоритмы, описание практических методов, примеры решения тех или иных задач и заданий); при конструировании системы оценивания эффективности (например, тестовые и проверочные задания в рабочей тетради).

Типовые задания потому и называются типовыми, что это задания. Решаемые по образцу, они не требуют особой фантазии и изобретательности в отличие от тех заданий и задач, которые находят свое отражение в следующем разделе программы.

10. Творческие задания и проекты

Творческими заданиями и проектами в программе выступают те, для которых не предлагаются точные методы их решения или – они требуют объединения нескольких методов, самостоятельного анализа и поиска данных, вычленения проблемы.

К таким заданиям в наших программах и пособиях относятся – участие в дискуссии по проблемным вопросам, анализ кейсов, написание эссе, разработка проектов.

Очевидно, что таких заданий не может быть много, поскольку они весьма трудоемки при выполнении и требуют от тьютора самой высокой квалификации при анализе.

11. Ресурсное обеспечение программы

В этом разделе программы речь пойдет о различных ресурсах.

Первый и важнейший ресурс – временной, который отражает соотношение различных видов активности участников процесса. А именно – каков временной объем аудиторной работы, сколько времени должен затратить обучающийся на выполнение того или иного задания; каких временных ресурсов программа потребует от преподавателя.

Не менее важен технологический ресурс. Необходимо уточнить, какими образовательными технологиями должны владеть участники образовательного процесса. Например, в ходе реализации наших программ будут использованы:

- лекции (обычные и интерактивные);
- групповые дискуссии;
- индивидуальная работа с текстом;
- индивидуально-групповая работа с кейсами и проблемными заданиями;
- проектировочные семинары;
- тестирование;
- создание и защита портфолио.

К ресурсному обеспечению относится и аудиторный фонд, наличие досок, способы организации наглядности, техника и другие формы наглядности; музыкальное и другое оформление.

Имеет смысл указать те индивидуализированные ресурсы, которыми должны обладать слушатели. Например, тетрадь для записей, персональный компьютер для ведения самостоятельной работы.

12. Перечень основных источников, которые будут освоены учеником

В перечень источников должны войти: книги; журналы; видеофильмы; компьютерные программы; документация; программный материал.

Хотелось бы обратить внимание тьюторов и проектировщиков, на очевидную проблему, когда авторы программ в список источников, обязательных для усвоения включает несколько десятков единиц. Такое количество источников может быть оправдано в том случае, когда программа рассчитана на длительное время и абсолютно недопустимо, когда речь идет о недельном – двухнедельном сроке обучения.

В последнее время в кругу разработчиков программ и пособий даже появился специальный оборот – «ритуальный список литературы», то есть перечень источников, по поводу которых заранее известно, что они трудно доступны и, скорее всего, не будут прочитаны участниками семинара. Конечно, создание таких ритуальных списков целесообразно исключить из перечня задач, решаемых проектировщиками.

Источники целесообразно разбить на две группы:

– необходимые для изучения, обычно такие источники приводятся в хрестоматиях, приложениях, даются в рабочих тетрадях или прилагаются к общему пакету учебно-методического комплекса;

– желательные, то есть те, которые прочтает тьютор, которые могут помочь участникам образовательного процесса при самостоятельном изучении информации.

Хотелось бы особо обратить внимание на образовательные ресурсы сети Интернет, в списке источников следует указать, как минимум, те образовательные порталы, на которых сфокусирована интересная и наиболее достоверная информация.

13. Формы итогового контроля

Любой образовательный процесс немыслим без подведения итогов. Итоги могут быть подведены на разных уровнях:

- оценки деятельности преподавателя;
- оценки деятельности тьютора;
- оценки совместной деятельности;
- результатов освоения программы обучающимся.

Еще раз подчеркнем позицию, заявленную ранее. Результативность любого курса определяется активностью обучающихся; но для того, чтобы породить эту активность требуются серьезные усилия со стороны тьюторов и преподавателей. Именно поэтому – оценка качества их труда – важнейший фактор успешности образовательного процесса. Процессуальные оценки качества не менее важны, чем результирующие.

Основаниями для оценки могут выступить полученные знания, обретенные умения. Качественную оценку результативности можно получить, оценивая решенные практические задачи.

В нашей программе авторы ориентировались на несколько составляющих:

- тесты (направленные на усвоение ключевых понятий и законов);
- разработку проектов для образовательных учреждений;
- самооценку через эссе.

Общую интегративную оценку (и самооценку) предполагается получить через инструмент портфолио.

Программа завершается ответом на вопрос о возможных направлениях продолжения образования в соответствии с профилем данной программы.

Модульный принцип построения программ

Итак, уточнив для себя некоторые вопросы, связанные с анализом имеющихся или структурой вновь проектируемых программ – остановимся на еще одной важной характеристике нашей программы, а именно на принципе *модульности*.

Происхождение понятия **модульная программа** весьма очевидно. Модульный происходит от модуль (от лат. *modulus* – мера), т.е. важная величина, условная единица; унифицированный узел; отделяемая, относительно самостоятельная часть какой либо системы, устройства. Какое бы из определений мы не взяли (математический модуль, строительный, модуль в радиоэлектронике и т.д.) в любом случае речь идет о некоторой самостоятельной целостности, которая может выступать как часть какой-то общей конструкции.

Модульные программы – программы, состоящие из отдельных, относительно самостоятельных фрагментов. Интересно, что в последнее время принцип модульности стал все более активно применяться в образовательном процессе. Можно упомянуть модель европейского высшего образования, которую осваивают сегодня наши вузы; модульные программы оставляют основу программ подготовки менеджеров высшего звена. В чем преимущества такого рода программ? При самостоятельности и законченности каждого модуля слушатель вправе выбрать для себя те модули, которые ему особенно нужны для образования и в той последовательности, которая диктуется его потребностями.

В нашей программе представлено пять модулей: «Государственная политика», «Инновационное управление», «Право», «Экономика», «Оценка качества». Все модули методически и идеологически согласованы друг с другом. В то же время каждый модуль может выступать как самостоятельная программа, именно поэтому модули оснащены полноценными образовательными программами, структуру которых мы рассматривали выше.

Какие *методические приемы* позволяют создать модульные программы? Перечислим наиболее важные принципы проектирования модульных программ:

- каждый модуль должен иметь самостоятельную цель, достигаемую при изучении данного модуля;
- модули не могут быть построены на идеях, противоречащих друг другу;
- модули должны быть построены на одном методическом основании;
- все применяемые методические приемы в модулях должны одинаково трактоваться и быть понятны всем участникам образовательного процесса;
- цели модулей должны быть диагностируемы сопоставимыми методиками;

– модуль должен быть обеспечен учебно-методическим комплексом, позволяющим учащимся самостоятельно (при необходимости) освоить содержание;

– модули должны быть обеспечены дополняющими друг друга (согласуемыми друг с другом) глоссариями;

– модули могут дублировать друг друга (используя, например, различные подходы к конструированию), в этом случае слушатель может выбрать один из предложенных модулей.

Модульная программа предполагает, что участники образовательного процесса, могут выбрать некоторое минимально-возможное число модулей (принцип их отбора, при этом, должен быть четко определен) или освоить всю программу.

Состав учебных элементов модулей

Методическое единство наших модулей обеспечено присутствием в каждом модуле следующих **учебных элементов**. Учебный элемент – это раздел модуля, представленный в учебном пособии и рабочей тетради. Каждый учебный элемент (глава) содержат:

- название;
- краткую аннотацию и характеристику образовательных целей главы;
- теоретический материал, посвященный анализу наиболее значимых идей и закономерностей;
- исторический и сравнительно-сопоставительный материал, посвященный отечественному и зарубежному опыту решения той или иной проблемы;
- выделенные ключевые понятия изучаемой темы;
- примеры (кейсы), мотивирующие обучающихся к работе, иллюстрирующие ту или иную идею, создающие проблемную ситуацию для анализа;
- описание конкретных методов и методик;
- задания, связанные с анализом текста;
- проблемные вопросы дискуссионного характера;
- задачи, решаемые по образцу;
- кейсы для группового анализа;
- задания для проектных разработок;
- темы для эссе;
- глоссарий;
- списки источников.

Все названные компоненты присутствуют в каждом модуле и позволяют участникам образовательного процесса существенно экономить время при изучении программ, не тратя лишних часов на «приспособление к новому методу преподавания». Отмеченное единство дает возможность тьютору вести образовательный процесс с одной группой, помогая им освоить содержание в различных предметных областях.

Участники образовательного процесса

Очевидно, что модульная программа и учебно-методический комплекс к ней составляют только один из необходимых компонентов образователь-

ного процесса. Для того, чтобы процесс состоялся нужны еще **две группы участников**:

- те, кто намерен получить образование в соответствии с конкретной модульной программой;
- и те, кто будет организовывать это обучение.

Рассмотрим состав этих групп чуть подробнее.

С одной стороны – это целевая группа администраторов системы образования, состав которой определен в нашей программе; для каждого модуля – целевая группа своя, но, в общем, речь идет о следующих лицах: действующих и потенциальных директорах образовательных учреждений; завучах школ; экономистах и бухгалтерах; специалистах, отвечающих за правовое обеспечение деятельности школ; педагогах-исследователях и других административных работниках, которые включены в процессы модернизации российского образования на уровне конкретной школы.

В данном пособии эта целевая группа именуется *обучающимися, лицами, осваивающими программу, слушателями* (очень редко, поскольку этот термин противоречит идеологии программы), *учащимися*, наконец.

С другой стороны, в образовательный процесс вступают *преподаватели*. В нашем случае – это две группы специалистов: **тьюторы и преподаватели-консультанты**.

Преподаватели-консультанты – специалисты в какой-либо проблеме («управление», «право», «экономика» и «мониторинг»), которые могут быть привлечены к чтению отдельных лекций, ответу на вопросы слушателей, индивидуальному консультированию, экспертизе разработанных проектов.

Наши пособия созданы таким образом, чтобы минимизировать необходимость привлечения к работе преподавателей-консультантов; основная рабочая нагрузка ложится на *тьюторов*.

Остановимся чуть подробнее на их функциях в образовательном процессе. *Тьютор* – специалист, обеспечивающий *сопровождение* обучающихся в образовательном процессе.

Тьюторское сопровождение

Что такое **сопровождение**? Понятие это совсем давно вошло в образовательную практику, однако базируется оно на важнейшем постулате современной образовательной парадигмы: ценность процесса образования определяется тем развивающим эффектом, которым он обладает в отношении обучающихся лиц. И здесь мы снова должны вернуться к тому положению, которое уже вводили в самом начале главы – процесс развития тем более эффективен, чем выше активность ученика.

Итак, в образовательном процессе ученик ставит перед собой цели, осваивает методы, содержание образования, оценивает полученные результаты. На каждом из этих шагов могут встретиться проблемы, которые трудно решить без посторонней помощи. Сопровождение и предполагает оказание помощи тому, кто действует и испытывает затруднения в процессе деятельности (в нашем случае – учебной). Иначе говоря, под тьюторским сопровождением понимается метод, обеспечива-

ющий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора.

С какими проблемами могут столкнуться обучающиеся в образовательном процессе:

- с выбором модулей (какие модули и в какой последовательности изучать);
- с проблемами затруднений в учебном процессе (не понятно содержание, не ясен – метод работы и т.д.);
- межличностные проблемы, например, в группе складывается неблагоприятный климат, какой-либо член группы «тянет одеяло на себя» или излишне агрессивен, пассивен и т.д.;
- с проблемами самооценки;
- с проблемами переноса полученных знаний в практическую плоскость и др.

Все эти проблемы могут помешать эффективному освоению содержания образования. Что же может и должен сделать тьютор, осуществляя сопровождение слушателей? Заметим, что сопровождение – это комплексный метод, в основе которого единство четырех функций: проблема диагностируется; собирается информация о возможных путях решения проблемы; вместе с учеником вырабатывается план решения проблемы; оказывается первичная помощь в ходе реализации плана.

Тьютору важно помнить, что сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных образовательных проблем.

Как оно осуществляется на практике? В теории выделяют два основных пути тьюторского сопровождения, которые состоят в разработке и реализации системно- и индивидуально ориентированных программ.

Что такое системно-ориентированные программы? В нашем случае это программы, направленные на всю группу целиком, которые предназначены для того, чтобы предупредить возникновение проблем или решить те проблемы, которые носят массовый характер.

Индивидуально-ориентированные действия тьютора направлены на помощь кому-либо из слушателей в решении тех проблем, которые у него возникли.

Если же от теории перейти к практике тьюторской работы то тьютору предстоит:

- создать условия для работы группы в рамках данной программы (обеспечить группу всеми необходимыми ресурсами);
- познакомить группу с содержанием модульной программы, в случае необходимости помочь совершить индивидуальный выбор моделей;
- помочь группе освоить основные учебные методы работы с модульной программой (содержанию этих методов и посвящена первая часть нашего пособия);
- заботиться об эмоциональном климате и рабочей атмосфере в группе;
- организовать работу группы и каждого слушателя в отдельности с учебным пособием, руководствуясь заданиями рабочей тетради;

- проводить групповые дискуссии по заданиям в рабочей тетради;
- консультировать учащихся при выполнении практических задачи и разработке проектов;
- проводить проблемный анализ кейсов;
- организовывать процесс оценки и самооценки по каждому учебному элементу в отдельности;
- оказывать индивидуальную помощь и поддержку обучающимся как учебного, так и психологического характера.

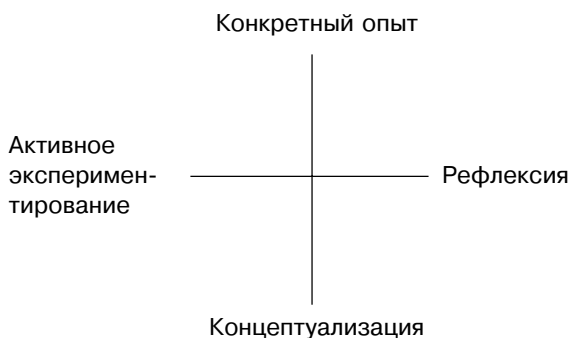
Данное пособие содержит основную информацию об учебных методах и ключи к заданиям в рабочей тетради. Конечно, тьютору предстоит предварительно самому освоить предлагаемое содержание и выполнить задания, чтобы быть готовым оказывать помощь обучающимся.

Очевидно, что предупреждение возникновения проблем более эффективно, чем «тушение уже случившегося пожара».

Индивидуальный стиль образовательной деятельности

Особой программой, предупреждающей возникновение у группы проблем, является модернизированная методика «учебного цикла Д. Колба». Напомним эту методику, Цикл научения по Д. Колбу предполагает чередование следующих фаз:обретение конкретного опыта, рефлексия (проверка, самооценка) в отношении полученного опыта; концептуализация полученного опыта (то есть – вписывание его к ту или иную концепцию); активное экспериментирование (порождение нового опыта).

Однако, это цикл можно рассмотреть иначе, если построить соответствующие ценностные ориентиры на четырех осях координат.



Современные исследователи все чаще склоняются к несколько иному видению проблемы научения в связи с циклом Д. Колба; каждому человеку присущ его индивидуальный стиль обучения, в котором в различных процентных составляющих присутствуют такие элементы как:

- стремление учиться на конкретных моделях, путем освоения практических алгоритмов и методик;
- желание самостоятельно оценивать представленный опыт или его теоретическое описание, выработать собственное мнение по каждой изучаемой проблеме;
- потребность в теоретическом обосновании фактов и явлений действительности, восприятие

только того знания, которое вписывается в доказательную концепцию;

- самостоятельное экспериментирование как источник нового знания и нового опыта, желание учиться на своих собственных удачах и ошибках, ценным представляется только тот опыт, который построен самостоятельно.

В конце данной главы мы предлагаем методику, с помощью которой может быть построен как индивидуальный, так и групповой учебный профиль. Очевидно, что в группе будут люди с различными доминантами. Именно поэтому и наши программы, и наши пособия, и рабочие тетради построены таким образом, чтобы обеспечить каждому обучающемуся наиболее комфортную ситуацию обучения: в процессе обучения мы рекомендуем сочетать как теоретический анализ проблемы (анализ текстов, групповые дискуссии по проблемным вопросам), так и практическое «научение» (освоение методик, представленных в пособиях, выполнение практических заданий); рефлексии (групповые дискуссии, эссе, тестовый контроль); активное экспериментирование (проектные методики, работа кейс-методом).

Учебно-методический комплект в работе тьютора

Давайте проанализируем наиболее целесообразную последовательность действий тьютора, который решит работать с учебно-методическим комплексом. Можно выделить основных шагов.

Шаг 1. Последовательное изучение всех глав «Пособия для тьютора» с выполнением заданий, предложенных в конце главы. Практический совет: прежде чем читать раздел «подведем итоги» – написать небольшое собственное резюме, затем сверить его с авторской позицией.

Шаг 2. Внимательно изучить предлагаемую программу повышения квалификации администраторов в соответствии с логикой проектирования программ, предложенных в главе 1. Особое внимание необходимо уделить программе выбранного для работы модуля.

Шаг 3. Познакомиться с содержанием соответствующего учебного пособия, поэтапно выполняя задания предложенные в нем.

Шаг 4. Разработать конкретную учебную программу, скорректированную под особенности процесса обучения в реальной группе.

Подведем итоги

Итак, в пространстве этой главы появились три основных героя: ученик, педагог и программа. Попробуем сгруппировать, суммировать полученную информацию и свести ее к «сухому остатку».

Ключевой фигурой образовательного процесса является ученик, в нашем случае – участник процесса повышения квалификации, школьный администратор, который хочет получить необходимые знания и опыт развития своей школы в логике современных тенденций. Активность ученика как необходимое условие качества процесса заставляет нас выбирать соответствующие методы организа-

ции процесса и проектировать образовательную программу «от ученика», то есть – размышлять не о том, что в образовательном процессе будет делать преподаватель, а о том – какие действия практического преобразующего характера с помощью полученного образования сможет получить наш обучающийся.

Внимание! Важная информация

Образовательную программу, реализуемую нами мы определили по формуле:

**Прикладная (50%) + теоретическая (25%) +
+ ориентационная (10%) +
+ информационная (15%).**

Необходимость в такой формуле обусловлена потребностью учета индивидуального и группового стилей обучения, сложившихся у взрослых людей в процессе предшествующего образования.

Программа повышения администраторов носит модельный характер, мы предлагаем вниманию участников образовательного процесса шесть основных модулей:

- модуль «Государственная политика в системе общего образования Российской Федерации»
- модуль «Инновационное управление»;
- модуль «Прав»;
- модуль «Экономика»;
- модуль «Оценка качества»;
- модуль «Деловое администрирование»

Учебная книга для тьютора, которую вы читаете в данный момент, представляет собой еще один обособленный модуль и адресована только одной группе участников процесса – тьюторам.

Тьюторы – ключевые фигуры, включенные в образовательный процесс с педагогической стороны. Они организуют образовательный процесс в группах и обеспечивают групповое сопровождение обучающихся в процессе работы с учебно-методическим модулем. Учебно-методический модуль по каждому модулю включает в себя: учебное пособие, рабочую тетрадь и общую книгу для тьюторов, содержащую как рекомендации общего характера, так и рекомендации и «ключи» к заданиям в рабочих тетрадях по каждому модулю.

Учебные пособия и рабочие тетради созданы таким образом, чтобы предоставить возможность

обучающимся, вести работу самостоятельно или под руководством тьютора в группах. Учебно-методический комплекс по каждому модулю разбит на отдельные элементы (главы), работа с которыми предполагает:

- изучение текста главы;
- ответ на задания проверочного характера по материалам главы;
- решение практических задач с использованием методик, представленных в главах;
- выработка собственной позиции по проблемным вопросам в ходе групповой дискуссии;
- анализ проблемных ситуаций в логике метода кейсов;
- разработка проектов, адресованных тем образовательным учреждениям, в которых работают обучающиеся;
- оценка и самооценка в процессе обучения через выполнение тестовых заданий, написание эссе, взаимную экспертизу компонентов (проектов, методик) портфолио.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Прочитайте программы, предложенные в приложении 1, вычленив в них структурные компоненты.
2. Попробуйте составить образовательную программу на основе принципа «проектировать от ученика» на любом знакомом вам содержании.
3. Проведите диагностику собственного стиля обучения, выделите те технологические элементы организации образовательного процесса, которые наиболее соответствуют вашему стилю обучения.
4. Оцените программы (приложение 1) с нескольких точек зрения: удобства работы по ним, вашего согласия или несогласия с ключевыми идеями программы,
5. Оцените потенциальные проблемы, с которыми в образовательном процессе Вам предстоит встретиться в качестве тьютора, реализующего комплекс предложенных программ.
6. Уточните для себя, какие учебные технологии вам предстоит применять в образовательном процессе в качестве тьютора. Определите, с какими технологиями вы хорошо знакомы, а какие вам предстоит изучить в подробностях в ходе чтения данного пособия.

ГЛАВА 2. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ЦЕННОСТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В замкнутом доме легко разводятся сырость и плесень.

К.Д. Ушинский

Краткая аннотация и образовательные задачи

В главе предложено рассмотрение и описание явления «открытого образования». Открытое образование представлено как интегративная характеристика динамических процессов, отражающих образовательную жизнь современного социума. Выделены

Анализ материалов главы поможет тьюторам:

- выделить ценностные и технологические основания проектирования современного образовательного процесса;

- определить – какие ценностные ориентиры выдвигает открытое образование как явление современной действительности в решении задач общения школьников к чтению.

Открытость образовательного процесса

Несмотря на то, что понятие «открытое образование» прочно вошло в педагогическую теорию и практику, представляется необходимым продолжить исследование новой педагогической реальности и предложить авторское понимание данной проблемы. Для определения ценностных последствий открытого образования попробуем решить следующие задачи: уточнить понятие ценностных ориентиров в культурном аспекте педагогического исследования; представить анализ категории «открытости» в системе научного знания; предложить описание и сравнение различных концепций открытого образования; выделить смысловое ядро (ключевые понятия и идеи) современного этапа развития открытого образования.

Понятие «**ценностный ориентир**» наиболее логично рассматривать в контексте системы социокультурных ценностей. Эта система, с одной стороны, является результатом социодинамики, т.е. изменения или модификация черт общественной культуры во времени и пространстве под влиянием внешних и внутренних факторов, с другой – характеризует направления поиска общественного идеала. Соответственно различают регулятивную и прогностическую функции ценностей. Это означает, что «ценностный ориентир» в определенном смысле характеризует некий желаемый образ будущего и задает соответствующие критерии оценки в отношении настоящего.

Говоря об **открытом образовании** как ценностном ориентире построении образовательного процесса, мы понимаем его, с одной стороны, как ценность высокого уровня абстракции, реализуемую многообразием культурных проявлений в будущем, с другой – как объективную тенденцию развития сегодняшнего образования. Концептуаль-

ная полифония современного образования предоставляет широкий спектр ценностных и технологических доминант, однако, выбрав объектом своего предпочтения категорию открытости, мы руководствовались объективной значимостью именно этой характеристики в той ситуации культурной и социальной мобильности, которая характерна для современного этапа развития общества.

В научной литературе с одинаковой частотой представлены две трактовки понятия «открытое образование». Условно их можно обозначить как информационно-технологическая и общепедагогическая.

В концепции информационно-технологического направления открытое образование позиционируется как дистанционное обучение на основе использования информационных образовательных технологий и ресурсов.

В общепедагогическом плане идеи открытости в образовании, как правило, фигурируют в следующих аспектах: обозначение новой педагогической реальности; фактор социально-педагогического взаимодействия; методический принцип организации образовательного процесса; практика школы, реализуемая в соответствующих педагогических технологиях.

Феномен открытости как общенаучная категория характеризует такое состояние системы, в котором происходит постоянный энергетический обмен с другими системами (граничащими с данной). Многие исследователи выделяют принцип «открытости» как общеметодологический, подчеркивая, что дихотомия «открытость – закрытость» является базовой при изучении процессов развития социальных систем. По нашему мнению, этот исследовательский путь (определения того или иного социального феномена как открытой или закрытой системы) является перспективным в решении проблем образования.

Современную эпоху часто называют переходной от традиционного общества к открытому. Теория открытого общества, согласно определению К. Поппера, описывает такую социальную структуру, которая ни за кем не признает монопольного права на истину. Такое общество объединяет самых разных людей с самыми разными точками зрения и различными интересами и полагает, что должны существовать институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии. Заметим, что такая позиция не отрицает наличия истины как таковой, она лишь подчеркивает право человека искать свой путь к истине; и этим путем может стать вера, наука, практика и т.д.

Утверждение демократических принципов сделало современное общество плюралистическим. Знакомство с другими культурами, признание их

значимости приводит к появлению конкурирующих норм. В том числе это может быть отнесено и к культурным нормам разных поколений, в частности их отношению к образованию.

Рассмотрим более подробно **принцип открытости в общепедагогическом плане**. Изучение педагогических научных публикаций позволяет выявить две значимые тенденции. Первая характеризуется использованием открытости как педагогического принципа без выведения этого слова в терминологическое обозначение понятия; другая – прямым обращением к этому термину, вернее к его производному прилагательному в обозначение тех или иных педагогических явлений: открытое обучение, открытый план, открытое образование. Различают методическую, содержательную и институциональную открытость.

Методическая открытость образовательного процесса предполагает открытость его планирования, протекания и рефлексии. Важным компонентом открытого образовательного процесса считается открытость учебного успеха, позволяющая ученикам в общих учебных ситуациях приобрести индивидуальный учебный опыт.

В качестве других критериев рассматривают открытость организационной формы (степень влияния ученика на организацию образовательного процесса); открытость сферы содержания (обязательность содержания, правила отбора содержания); открытость в когнитивной сфере (насколько жестко определен процесс познания, важно усвоение знания или собственное творчество, насколько авторитарно построен процесс, есть ли возможность критики); открытость в социоэмоциональной сфере (насколько демократичны отношения между учителями и учениками, стимулирование групповой работы, учет социальных и эмоциональных потребностей, обсуждение конфликтов); открытость миру вне школы (включение в образовательный процесс окружающей действительности, вовлечение родителей, экспертов и т.д.).

Педагогическая открытость предполагает готовность педагога постепенно уменьшать свое доминирование в образовательном процессе. Открытость планирования образовательного процесса невозможны без соответствующей открытости школы как социального института. Открытость в содержательном компоненте отражается в том, что индивидуальный опыт ученика, его видение мира становятся не просто исходной точкой, а предметом содержания. Открытость в операционном компоненте означает, что субъект может самостоятельно выбирать методы, формы и средства для усвоения содержания, а также предлагать свои собственные методы, формы и средства.

Сущностные характеристики открытости являются методологической основой для формирования различных концепций открытого образования. В соответствии с выбранными приоритетами, открытое образование рассматривается как элемент синергетической концепции социоприродного развития, как образование, обеспечивающее свободный доступ к информации и овладению комплексом необходимых компетенций в различные

периоды жизни человека, как разноуровневое вариативное обучение, новое качество образования, для которого характерны определенные ценностные и технологические доминанты.

Исторические истоки открытого образования

Рассмотрим исторические истоки и предпосылки появления открытого образования как социально-педагогической реальности.

По своей сути идея открытости, как правило, фигурирует в следующих контекстах: свободная школа, альтернативное образование, продуктивное образование, непрерывное образование, поликультурное образование. Наиболее наглядно она проявляется через **открытость миру, открытость социуму и открытость человеку**. Эти проявления не всегда пропорциональны и зависят от доминирующей направленности социокультурной ситуации в целом на соответствующем этапе исторического развития той или иной страны.

Мы разделяем позицию специалистов, предлагающих рассматривать развитие идей открытости образования в русле культурологического подхода, что означает анализ и объяснение тенденций развития образования как одной из областей культуры.

Применительно к образовательным учреждениям термин «открытый» стал использоваться еще в начале XX века. Впервые в мире в 1908 г. законом Государственной Думы по инициативе выдающихся государственных деятелей России П.А. Столыпина, П.Н. Милюкова, М.М. Ковалевского, А.Л. Шанявского был создан Московский Открытый (Народный) Университет. Туда принимались все желающие: лица обоего пола, достигшие 16 лет, вне зависимости от социального происхождения, национальности, вероисповедания. Университет имел целый ряд характерных особенностей, поставивших его в ряд наиболее престижных образовательных учреждений России: лучшие профессора с большим окладом; бесплатное очное обучение; научная работа студентов и преподавателей; свобода выбора дисциплин; диплом установленного образца; поступление без экзаменов.

Однако формальным хронологическим стартом мы будем считать 1960-е годы, когда прилагательное «открытый» официально входит в школьную среду и определяет сущность многочисленных педагогических концепций, направленных на гуманизацию образования, приближение его содержания к реальной жизни детей, преодоление замкнутости школы как социального института.

1960-е годы – время возникновения критического духа в общественном сознании европейских стран и новой молодежной контркультуры. Эта ситуация наиболее остро проявилась в неконформистском молодежном движении. Речь шла о конфликте между поколениями, который принял форму конфликта между культурами, ценностными ориентациями.

Именно в этот период в странах Западной Европы и США формируются педагогические движения, противопоставляющие себя авторитарному воспитанию. Появляются так называемые «откры-

тые школы», «школы без стен», «уличные академии», «учебные парки», расширяющие привычные рамки традиционного образования.

Очевидно, что слово «открытый» в названиях данных концепций несет на себе основную смысловую нагрузку, т.е. характеризует принципиальное отличие этих концепции от других, «закрытых».

В отечественной педагогике этот период отражает основные тенденции «оттепели». Формируются новые тенденции в образовании, получившие воплощение в личностно-ориентированном подходе Липецкого опыта, идет интенсивный поиск путей совершенствования организации урока.

1970-е годы характеризуются распространением в Западной Европе и США различных моделей открытого обучения: open classroom, open plan, open university. Крайней формой проявления открытости можно считать так называемую антипедагогiku, реализующую идеи «философии освобождения» от образования. Возникает опасение, что идеи «открытости» в таком понимании отчасти могут рассматриваться как угроза чтению, поскольку очевидно противопоставление «Школа «книжки» – Школа жизни, Школа действия». Однако при грамотном подходе этап «встречи с жизненными проблемами» становится реальным «вызовом» для подростка в осознании недостатка тех или иных теоретических «книжных» знаний и, следовательно, поводом к чтению.

Идея «открытости» была популярна не только в концептуальном походе к сущности школьного образования, но и в архитектуре образовательных учреждений. Волна открытого пространственного дизайна в конструировании школьного помещения прокатилась в 1970–80-е годы по существу по всем западным странам. Пространственная открытость, как правило, сопровождалась и соответствующей модификацией в программах традиционного обучения и стилях преподавания.

Начало 1970-х годов можно рассматривать как точку отсчета в развитии открытого дистанционного образования в мире. 1970-е годы отмечены активным процессом создания высших учебных заведений, университетов нового типа.

В 1980-е годы продолжается развитие идей антипедагогики (Г. фон Шенебек, М. Маннони). Свою концепцию антипедагога называют концепцией «открытого образования» и «самоопределяемого обучения», цель которого – поддерживать, а не воспитывать, рассматривать взрослого как друга и партнера ребенка, а отношения между ними – как симметричные отношения. Антипедагогика настаивает на необходимости эмоциональной переориентации современного человека, что достигается с помощью применения методов групповой динамики, в которых складываются новые отношения, базирующиеся на интересе и на эмоциональном обучении. Разумное использование названных подходов вполне может быть полезным в поиске инновационных способов приобщения школьников к чтению.

Другое направление открытости относится к взаимодействию школы и среды, которое выражается в различных уровнях открытости: от фактического растворения школы в среде до продуктив-

ного сотрудничества в концепции общинной педагогики (community education).

Следующее направление («школа как жизненное пространство») расширяет традиционное поле деятельности школы, устраняет в известной степени границы между школой и средой.

Открытость отечественного образования в 1980-е годы обусловлена развитием и становлением деятельности педагогов-новаторов. Программным документом этого времени становится манифест «Педагогика сотрудничества» (1986 г.).

1990-е годы отмечены широкой популярностью и вариативным использованием определения «открытый» в названиях различных организаций в сфере образования: Московский Государственный Открытый Университет, Открытый Университет Великобритании (Лондон, Великобритания); Государственный Открытый Университет Нью-Йорка (Нью-Йорк США); Национальный Открытый Университет имени Индиры Ганди (Дели, Индия) и др. Активно работают Московский институт открытого образования (основной вид деятельности – повышение квалификации работников образования города.), Международная академия открытого образования, ставящая перед собой задачу содействия установлению и поддержанию единого интернационального информационного образовательного пространства стран ближнего и дальнего зарубежья.

Термин «открытое образование» также используется в названии одноименного журнала, который издается с 1997 г. и публикует материалы, в основном посвященные проблемам информатизации и дистанционного образования. Девиз журнала: «ORE ROTUNDO», что в переводе означают «Совершенно открыто».

Открытое образование: попытка определения

Приведенный выше обзор развития и отражения идеи открытости в педагогической теории и практике позволяет нам дать сущностное определение понятия «открытого образования». *Открытость* понимается как интеграция всех способов освоения человеком мира, свободное пользование информационными системами, личностную направленность процесса обучения. Характеристика открытости обучения означает прозрачное понимание того, что открыто в процессе обучения; чему или кому он открыт. В качестве определяющего фактора называют открытость самих субъектов образовательного процесса, которая проявляется в соответствующей готовности к изменениям и образовательной мотивации.

Большинство авторов единодушны во мнении, что **открытое образование** – образование, которое может получить индивид в течение своей сознательной жизни в удобном для себя месте, темпе, в соответствии со своими потребностями и возможностями. Подчеркивается, что целью открытого образования является человек, «умеющий работать с будущим» – обладающий критическим, проектным мышлением, рассматривающий обра-

зование как пространство обретения смысла и цели собственной жизни.

Анализ отечественных и зарубежных материалов по теории и практике открытого образования позволяет перечислить наиболее значимые черты, которые приписываются открытому образованию, с учетом разных подходов его понимания: открытость, модульность, непрерывность, параллельность, возможность дальнего действия, широкий охват, асинхронность, рентабельность, продуктивность, социальность, интернациональность, поликультурность, доступность, качество, фундаментальность, массовость с сочетанием необходимого индивидуального подхода, демократичность.

Полученные выводы позволяют констатировать особую ситуацию развития открытого образования как реального явления и научного феномена в современной действительности. В настоящее время существуют различные теоретические подходы к пониманию сущности открытого образования. В реальной практике объективно присутствуют различные тенденции, отражающие основные характерные особенности открытого образования. Однако необходимо понимать, что многие положения открытого образования имеют в настоящее время скорее декларативный и желаемый, чем общепринятый характер, реализуемый в действительности.

Понятие **«открытое общество»**, очевидно, является контекстуальным для понятия «открытое образование». Открытое образование можно определить как образование, создающее условия для становления личности в условиях открытого общества; подчеркнем, что открытое образование становится фундаментом для полноценной самореализации личности в условиях открытого общества и условием для дальнейшего развития самого открытого общества.

Открытое образование в социальном плане понимается как адекватное проявление открытого общества, которое воспринимает и использует для своего прогрессивного развития идеи, цели и способы формирования общественных отношений, соответствующих идеалам свободного общества. Таким образом, можно говорить, что складывается представление об открытой модели образовательного процесса, соответствующей постклассическому пониманию образования. Ее особенностью является интеграция всех способов освоения человеком мира, реализация таких принципов, как сотрудничество, сотворчество, индивидуализация, информатизация, компьютеризация, гуманизация, деполитизация, экологизация образования, психологическая установка обучающегося на сверхзадачу, что приводит к постоянному поиску, формированию новых ориентиров и целей.

Мастерская открытого образования

В целях уточнения сущности понятия авторам неоднократно приходилось прибегнуть к инструменту мастерской. Мы исходили из необходимости учета того факта, что уже несколько лет имя «открытое образование» считается занятым. Как ранее упоминалось термин «открытое образование» стал

активно употребляться в контексте развития дистантной поддержки образования, той самой, в которой Интернет и его ресурсы считаются чуть ли не единственным благом последующих десятилетий российской педагогики. Сидя за компьютером и, периодически отрываясь от статьи, для того, чтобы открыть ящик электронной почты или найти срочно необходимую информацию во всезнающей «мировой паутине», смеем утверждать, что без перестройки большинства компонентов педагогической практики Интернет не только не станет помощником в деле построения нового качества образования, но и превратится в одну большую шпаргалку, в которой, как известно сегодня любому двоечнику, можно «скачать» реферат по любой заданной учителем проблеме. Проще говоря, без Интернета нам, конечно, не обойтись, но ни он сам, ни вся мощь компьютерных технологий не создают того, что можно именовать Открытым образованием. И наоборот. Учитель в маленькой сельской школе, не обладая и сотой долей современного информационного ресурса, может выстроить образовательный процесс так, что его ученики смогут уверенно заявить: «Мы получили открытое образование для жизни в открытом обществе».

И все же, что именно мы хотели бы назвать «открытым образованием»? Давайте пройдем по пути, разработанному участниками одной из творческих педагогических мастерских.

Мы выбрали тогда серию слов, созвучных прилагательному «открытое». Были предложены: «открытия», «открытки», «открывашки». Логика анализа была проста и естественна. Группы педагогов попытались ответить на несколько вопросов:

- Какие они бывают?
- Для чего они предназначены?
- Какие чувства они вызывают у человека?
- Что это такое?

– Как это можно использовать в педагогической практике.

Выяснилось, что открытия бывают: научные и бытовые; исторические, литературные географические; первичные и повторные; радостные и неприятные и т.д. Оказалось, что любое открытие делает известным, доступным, понятным ранее неизвестное, несуществовавшее, неактуальное. Оказалось, что большинство открытий связано с деятельностью человека и только его факт его отношения делает открытие реальностью. Большинство открытий требуют напряженного труда, хотя бывают и такие, которые даруются человечеству волею случая (правда, при условии готовности к восприятию этого случая). Открытие представляет определенный способ продвижения человека по пути познания, более точного отражения реалий мира. Открытие невозможно без исследователя, совершившего или зафиксировавшего его. Любое открытие вызывает тот или иной эмоциональный отклик. В памяти человечества более прочно отложились те открытия, которые, так или иначе, нашли свое отражение в последующих изменениях человеческой практики. Вспоминая свои собственные открытия, участники мастерской говорили о той радости, которая охватывала их в преддверии

свершения, о той законной гордости, которую вызвало сделанное, о стремлении разделить свои эмоции с кем-либо. Были придуманы десятки педагогических форм, которые могли бы найти свое отражение в педагогической практике: от новых учебных программ «По страницам великих открытий» до построения общешкольной «Академии первооткрывателей».

Приблизительно такой же путь был пройден группами: «Открытка» и «Открывашка».

«Открытое» оказалось личностно-ориентированным понятием, связанным с новизной, доступностью. Понятие это было эмоционально-окрашенным, вызывавшим устойчивый интерес. Речь шла об особой культуре познания, вернее, особой культуре установления связи между человеком и миром. Для этой взаимозависимости оказалось очень важным владение особыми методами познания, включенность в человеческое сообщество, ориентация на развитие через достижение поставленной цели и гарантия поддержки в трудную минуту.

Попробуйте проследовать по нашему маршруту, выбрав предварительно хороший аналитика, думается, что вы получите сходные результаты.

Этот и другие эксперименты укрепил нас в сознании своей правоты. Если мы намерены успешно жить в открытом обществе, то важной составляющей этой общественной жизни должно стать открытое образование.

Имя было найдено, и мы попытались его присвоить. Для того, чтобы новое качество не оставалось в статусе «некоего необозначенного», попробуем дать и формальное определение, предварительно оговорившись. Открытое – еще и незавершенное. В открытую дверь можно попытаться войти, в открытую корзину бросить еще одну горсть ягод, из открытого сосуда можно сделать еще один глоток... То есть, для нас представляется очень важным процесс незавершенности действия. Дом, вроде бы построен, жить можно, но хозяева будут рады, если гости и друзья привнесут в дом что-то свое, а желающим – предлагается достраивать веранды, облагораживать подвалы и обустраивать чердаки. Дом ждет своего дизайнера. Важно одно – уважение к правам всех обитателей, для которых своеобразным девизом является: «Нам не интересно выяснять, что нам не нравится в этом мире, нам гораздо приятнее разделять друг с другом радостные открытия». Этим бы хотелось подчеркнуть еще одну ценностную доминанту открытого образования – его принципиальную корреспондируемость с ранее описанной в книгах авторов Педагогикой Успеха.

Качество открытого образования

Совокупность представленных доминант открытого образования в конечном счете обеспечивает высокую культуру его качества. С позиций сторонников открытого образования школа обладает высокой культурой качества образования, если она нашла оптимальные способы приобщения учащихся к лучшим образцам отечественной и мировой культуры; создала комплекс «культурных условий»,

т.е. сформировала соответствующую образовательную среду, в которой чтение является базой, инструментом и стимулом общего развития ребенка; мобилизовала внутренние и внешние факторы влияния на личность детей; обеспечила набор ключевых компетенций, необходимых для жизни в современном обществе.

«Для того чтобы система образования эффективно развивалась, необходимо сделать ее более открытой», – это утверждение определяет в настоящее время официальную политику государства в области образования. Подчеркивается, что критерии качества не могут устанавливаться изнутри системы. Они определяются потребителями образовательных услуг: обществом и экономикой.

Таким образом, наше стремление рассматривать данную программу в социально-педагогическом контексте открытого образования обусловлено двумя основными методологическими принципами:

- взаимодействие человека с социумом (в том числе и посредством текста) целесообразно рассматривать как открытую социальную систему с присущими ей общесистемными характеристиками;
- важнейшей характеристикой открытого общества выступает информационная культура, возникновение и развития которой вне культуры чтения не представляется возможным.

Как и любая другая система, образовательный процесс развивается, но развиваться он может по пути деградации и пути прогресса. Очевидно, что направленность развития будет определяться сложными отношениями между человеком и обществом, возникающими и развивающимися в пространстве образования. Деградация общественной культуры построения образовательного процесса не обязательно ведет к индивидуальной деградации, но не может не оказывать на нее воздействия, и наоборот.

Разносторонний анализ открытого образования как социокультурного явления позволил выделить ряд его ценностных, содержательных и технологических доминант, определяющих в свою очередь роль чтения в условиях открытого образования.

Первое и ключевое условие – это **ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире**. Очевидно, что это требование ориентирует нас не только на понимание развития как базовой характеристики мира, но и на освоения методов познания этого меняющегося мира; заметим, что методы эти отличны от традиционных, в которых знания имеют черты стабильности, а умения приобретаются на годы. Динамично меняющийся мир актуализирует новые черты личности, если педагог хочет помочь ученику освоиться в этом мире, то прежде всего ему придется научиться в нем жить самому. Например: не получать готовые знания, а открывать для себя мир самому; никогда не останавливаться на достигнутом; помнить, что день, которые не продвинул тебя вперед, отбросил на три дня назад. Это не так уже просто понять и принять взрослым людям, именно поэтому наш образовательный процесс должен обрести черты динамизма, в нем должны проступать отчетливые знаки будущего.

Идеологической доминантой открытого образования можно назвать **диалог как ценность демократического сознания**. В этом плане доминантой образовательного процесса является не лекция, не индивидуальный доклад, а групповая дискуссия. Тьютор должен быть готов к тому, что в ходе дискуссии течение разговора пойдет совсем не по тому руслу, которое предполагалось изначально, ему придется научиться «ходить за группой», помогая ей выйти к собственному пониманию смысла и света. Именно поэтому цели в диалогическом процессе чаще всего выступают не в форме жесткой констатации, а обретают преимущественно критериальные черты. Так путешественник, не зная как выглядит нужная земля, только по общим признакам может судить, прибыл ли он в нужное место.

В качестве общепедагогической доминанты выступает **непрерывное образование**, позволяющее человеку в различные периоды его жизни получить доступ к информационно-образовательным ресурсам, а также принятия образования как средства и цели развития личности. Из этого следует, что ориентация открытого образования на непрерывность и продолжительность в течение всей жизни человека актуализирует необходимость высокого уровня культуры самообразования.

Дидактической доминантой предлагается считать **проблемный и информационно-исследовательский подход**. Он не нуждается в особом комментировании, поскольку хорошо знаком отечественной школе; здесь важно просто следовать простому правилу – принципиального отказа от репродуктивного изложения; именно поэтому работа с нашими пособиями не предполагает лекционной поддержки.

Образование понимается как **средство созидания и результат созидательной деятельности**. В.Н. Сорока-Росинский когда-то писал: «Всякое знание – превращай в деяние». Собственно, об этом же говорил и Д. Дьюи, создавая фундамент проектного метода в образовании. Проекты и портфолио – ключевой инструмент построения процесса образования для наших программ.

Методической доминантой оказывается **ценность для становления человека эмоционально окрашенных событий, совместной деятельности и общения**. Вслед за отечественной психологией мы убеждены, что на человека оказывают влияние порядок, в виде ясной и продуманной системы организации деятельности, и хаос с его эмоциональными всплесками, энергетическими выбросами. Яркоокрашенные события обязательно должны пронизывать ленту времени образовательного процесса, в противном случае рутинная организация даже самого «правильно-выстроенного процесса» гарантированно даст результат близкий к нулевому. Как ни странно, но праздник, публичная защита, учебное событие в виде встречи или приключения – необходимые составляющие качества.

Технологической доминантой являются **широкие возможности современных информационных технологий**, аудио- и визуальных ресурсов,

а также развивающейся системы дистанционного обучения. Интенсивное развитие современных технологий становится предпосылкой к формированию новой культуры образования, прежде всего с учетом новой культуры текста, особенностей экранного текста, визуального ряда, полифонии и гипертекста.

Содержательной доминантой открытого образования является **поликультурный контекст**. При этом принципиально важным оказывается ценностное равенство различных источников образования (**уважительное отношение к личному опыту ученика как источнику образования**). В этом плане при обучении взрослых, тем более руководителей образовательных учреждений тьютору целесообразно ориентироваться на сочетание 50% – 50%; т.е. не менее 50% содержания должен привести сам обучающийся.

Приведем достаточно простую иллюстрацию к этому методу. Идет урок математики. Учитель выходит к доске и формулирует условие задачи: «Из пункта А в пункт В выехали две машины. Одна ехала со скоростью 60 км в час. и прибыла в пункт В через 2 часа. Вторая прибыла в этот пункт на час позже...» Не правда ли, в голове сразу возник вопрос: «С какой скоростью ехала вторая машина?». Ничего подобного! Учитель был «из наших», то есть ориентированных на открытое образование, он спросил: «Почему?». За первыми секундами недоумения последовал взрыв поисковой активности. Один предлагал: «Он мог остановиться в пути, чтобы дозаправиться». Другой говорил о возможных поломках на дорогах и вспоминал, как в прошлые выходные они добирались с дачи. Третий сделал важно уточнение: «В задаче не было сказано, что они выехали одновременно». Маленькая девочка, напряженно следившая за развитием урока, нерешительно подняла руку и неуверенно сообщила свою версию: «А вдруг, вторая машина поехала по другой дороге...» Вариант с меньшей скоростью они тоже предложили и даже нашли ее, вспомнив дедушку одного ученика, который предпочитает эту скорость всем другим, за что и проклинали всеми владельцами встречного и попутного транспорта... Вы скажите, что на решение этой задачи учитель потратил больше времени, чем, если бы он сосредоточился на простом счете? Да, наверное, но вы бы видели – как горели глаза у самого последнего троечника, который вдруг осознал, что его личный опыт может оказаться очень важным для решения таких абстракций как математическая задача. А мудрый учитель («из наших») потихоньку готовил своих учеников к введению понятий «непрерывности», «направленности», «векторов» и т.д. Он учил своих воспитанников работать сообща, слушать друг друга, восхищаться новыми идеями, разделять эмоции... И учил главному – математика это наука, которая может предложить язык и методы, с помощью которых вдумчивый и упорный исследователь может отражать, описывать, открывать и изменять мир.

Не менее важной социально-педагогической доминантой выступает **открытие школы социуму, различные виды социального взаимодействия**

ствия. Образование понимается как **средство личной самореализации и достижения социального успеха.** Следуя за У. Глассером отметим, что «либо человек живет с ощущением успеха, испытывая уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, либо считает себя неудачником, отчаянно пытаясь избавиться от преследующего его чувства психологического дискомфорта. Редко когда в человеке уживаются оба начала, обычно верх одерживает что-то одно». Глассер подчеркивает, что не существует другого оптимального решения проблемы неудачников по всему социальному спектру кроме «приобретения опыта успеха в школе». Аналогичный опыт должны обрести и наши взрослые ученики, только в этом случае они смогут транслировать его своим коллегам и детям. Собственно, этот тезис корреспондируется с положением о **гарантии помощи любому участнику образовательного процесса**, то есть о гарантии сопровождения в проблемных ситуациях.

Подведем итоги

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы.

Изменения, происходящие в современном обществе, определяют новые черты образования, среди которых важной характеристикой является открытость. Анализ исследований по проблемам открытого образования показал, что открытое образование имеет неоднозначную интерпретацию.

В самом общем понимании открытое образование представляет собой совокупность формального, неформального и информального образования (терминология ЮНЕСКО), предполагает его открытость мировой культуре, социуму, человеку и имеет новый облик, для которого характерны определенные ценностные и технологические доминанты:

- ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире;
- диалог и терпимость как ценности демократического сознания;
- образование как средство личностной самореализации и достижения социального успеха;
- ценностное равенство различных источников образования (уважительное отношение к личному опыту ученика как источнику образования);
- проблемный и информационно-исследовательский подход в образовании как средство и цель;

– ценность для становления человека эмоционально окрашенных событий в образовательном процессе;

– образование как средство созидания и образование за счет созидательной (деятельной) активности;

– ценность совместной деятельности и общения;

– гарантия педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях.

Открытость мировой культуре означает ориентацию на жизнь в открытом и меняющемся мире при сохранении уважения к традициям; готовность к принятию и пониманию культурного многообразия мира; ценностное равенство различных источников образования.

Открытость социуму – это диалог и терпимость как ценности демократического сознания; социальная ответственность как норма взаимодействия; образование как средство личностной самореализации и достижения социального успеха; образование как средство созидания и результат деятельности активности.

Открытость человеку – это ценность совместной деятельности и общения; уважительное отношение к личному опыту ученика как источнику образования; гарантия педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях.

Эта модель, характерная для префигуративного типа культурной организации, учитывает потребности и интересы ребенка, позволяет ему свободно ориентироваться в динамике и многообразии информационных потоков. Характерными ее чертами выступают открытость будущему, способность к предвосхищению, к совместным действиям в новых ситуациях при равноправном сохранении духовной культуры и преемственности поколений.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Постройте опорный конспект к данной главе.
2. Рассмотрите внимательно ценностные и технологические доминанты открытого образования как основания, на которых вам предстоит строить собственную тьюторскую деятельность. Оцените свою готовность действовать в заявленной логике.
3. Составьте перечень вопросов, на которые вы бы хотели получить ответы, прежде чем реализовывать эту концепцию на практике.
4. Видите ли Вы слабые места в концепции? Нет ли у вас желания какие-то положения скорректировать? Дополнить? Запишите свои суждения.
5. Не забудьте вернуться к своим записям, когда закончите анализ этой книги.

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ

Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился при этом учиться.

А. Тофлер

Краткая аннотация и образовательные задачи

В главе предложены основные подходы к организации работы участников образовательной программы с различными источниками информации. Рассмотрены дидактические принципы организации «активного чтения», дан общий обзор технологий развития культуры чтения через выделение в тексте основных дидактических единиц, которыми являются: ключевые понятия, ведущие идеи, тезисы и антитезисы, факты, законы, методы, выводы, метафоры, примеры.

Приведены методики структурирования текста: кластерный анализ, проблемный анализ, опорное конспектирование. Рассмотрены различные виды структур. Приведены примеры работы с текстом на основе предлагаемого учебно-методического комплекса.

Дан обзор методов хранения, дополнения информации в процессе самообразования.

Изучение материалов главы направлено на освоение:

- приемов эффективной работы с текстом;
- подходов к структурированию текста
- способов графической организации информации;
- методов организации работы участников семинаров в режиме частичного и полного самообразования.

В фильме «Общество мертвых поэтов» (который мы искренне рекомендуем читателям для просмотра) имеется весьма замечательный эпизод, который каждый раз порождает дискуссии в педагогической аудитории. Главный герой фильма, учитель литературы просит учащихся прочитать вступление к хрестоматии по литературе. Вступление читается вслух, оно наполнено наукообразными глубокомысленными рассуждениями. «Какая чушь», – восклицает педагог (на самом деле он употребляет более резкое выражение) и просит учащихся вырвать и выбросить 20 страниц их хрестоматии. «Рвите, рвите, – подбадривает учитель учащихся. – Это всего лишь текст, это не священная книга. В ад за это не попадешь. Иному тексту уместно указать его место – в мусорной корзине, в этом и состоит одно из искусств чтения».

Эта глава будет посвящена попытке ответить на вопрос, в чем же состоит искусство чтения учебных текстов.

По мнению большинства исследователей современной информационной эпохи, в настоящее время мы столкнулись с постоянно увеличивающимся потоком информации, который, с одной стороны, порождается человечеством, с другой – им же должен быть переработан и осмыслен. Увеличение этого потока в ряд жизненно-важных выдвигает

умение быстро и эффективно воспринимать и обрабатывать информацию. Многие ученые идут дальше (Э де Боно, например), утверждая, что мощность современного информационного потока столь велика, что постановка задачи как можно более полного ознакомления с информацией становится бессмысленной – лидировать в обществе будущего будут те, кто способен быстро оценивать информацию (значимая, незначимая) и строить на ее базе продуктивные модели. Все, кто имел дело с защитой тех или иных исследовательских проектов легко припомнят времена, когда в ходе защиты исследователю могли задать вопрос, направленный на проверку его начитанности в данной области, а именно прочитаны ли защищаемые труды того или иного автора. Сегодня такая постановка вопроса не придет в голову даже самому ортодоксальному оппоненту, так как практически невозможно не только прочитать и осмыслить, все написанное по проблеме, но невозможно даже перечислить имена всех авторов, рассуждавших на заданную тему. Какое это имеет отношение к теме нашей главы? Непосредственное. Авторы не ставят своей задачей рассмотрение проблемы чтения в процессе обучения во всей полноте, мы постараемся ограничить изучение методов работы с текстом до минимума, определенного особенностями нашей модульной программы. С другой стороны, специфика дидактического метода работы с учебно-методическим комплексом выдвигает способность к чтению и осмыслению текстов на первый план среди всех других учебных умений наших слушателей.

Структура текста

С какого рода информацией предстоит иметь дело тьюторам и слушателям в процессе работы над модульной программой? Основным источником информации будут выступать учебные пособия и рабочие тетради, которые могут быть дополнены приложениями (преимущественно текстами документов), собственными разработками слушателей, отдельными лекциями, специально-приглашенных лекторов.

Рассмотрим основные методы работы с текстом предлагаемых учебных пособий. Ведь именно с прочтения текста главы пособия и будут начинаться любые занятия с нашими слушателями. А что значит – прочитать текст? Отстаивая правильность компетентностного подхода к организации процесса обучения, отметим, что квалифицированный тьютор всегда будет формулировать задание по работе с текстом, отталкиваясь от тех действий, которые сможет сделать учащийся после изучения текста. То есть важнейшим становится вопрос, что именно должен суметь сделать обучающийся

в результате качественного прочтения предложенного текста?

Для ответа на заданный вопрос необходимо задать себе еще один промежуточный о **структуре любого учебного текста**. Очевидно, что учебный текст, представляя собой сложную систему, должен обладать и структурой. Существует множество подходов к описанию текстовых структур, мы выделим лишь два основных, на которые ориентировались наши авторы, создавая собственные пособия.

Когда ребенок только учится читать, учитель объясняет ему, что любой текст может быть разбит на фрагменты, ребенок осваивает сложное искусство «озаглавливания текста», создание номинативного плана, плана в вопросной форме, некоторые даже поднимаются до вершин тезисного планирования. Все это элементы структуры текста. К сожалению при переходе в среднюю школу эти важнейшие навыки структурирования отходят на задний план и, за невостребованностью, часто теряются. Та же самая задача содержательного структурирования становится непреодолимой преградой для ученика старшего класса, абитуриента вуза. Дидакты отмечают, что у большого числа взрослых испытуемых не сформирован навык анализа текста с точки зрения выделения наиболее важных элементов его структуры. Точнее многие обучающиеся каждый новый текст воспринимают как новую задачу и изобретают соответствующие методы его исследования. Может быть, с точки зрения развития креативности такое изобретательство и имеет смысл, но с точки зрения рационализации работы с большими объемами информации – абсолютно неразумно.

Итак, текст – это система, как говорили древние «овладеть системой – это овладеть ее структурой». Какие элементы структуры должны уметь вычленять наши учащиеся в процессе работы с учебно-методическим комплексом?

1. Ключевые понятия. Каждый текст опирается на группу понятий. Термин «ключевое» введен для объяснения особой роли названного понятия по отношению к тексту, это понятие раскрывает смысл текста. Собственно именно поэтому ключевые понятия выделены в наших пособиях в отдельную группу единиц информации, работе с ключевыми понятиями посвящены и специальные задания в рабочей тетради. Ключевых понятий не может быть много, глава (как и лекция) не должна содержать больше ключевых понятий, чем способен одновременной воспринять человек (5–9 единиц). Так как все наши тексты посвящены социогуманитарным проблемам, то в них мы часто будем встречаться с ситуациями, когда то или иное понятие, не отнесенное автором к ключевым, может вызвать неоднозначное толкование в аудитории. Что делать в данном случае тьютору? Ответ на данный вопрос определяется только наличием или отсутствием временного ресурса. Спор «по понятиям» считается в современной дидактической практике одним из самых непродуктивных. В таких ситуациях имеет смысл: обратиться к словарю; принять за основу ту трактовку понятия, которую

предлагает один из слушателей; заменить «неудобное слово» на другое, вызывающее большую согласованность; ввести собственную версию. Заметим, все эти действия не могут иметь отношения к ключевым понятиям, специально оговоренным автором. Тщательная работа с ключевыми понятиями тем важнее, чем ближе к области действия права и правовых норм – мы находимся.

Какая работа с ключевыми понятиями может быть предложена тьютором аудитории?

До прочтения текста пособия можно предложить аудитории перечень ключевых понятий главы и попросить составить собственный текст, в котором бы фигурировали данные понятия. После прочтения текста полезно сопоставить собственную версию с полученной информацией.

Можно предложить две трактовки одного и того же понятия и попросить обосновать, какая из трактовок ближе содержанию главы.

Полезным представляется задание увязывания понятий в единый кластер, то есть схему взаимосвязи.

2. Факты, описания явлений. Текст может содержать описание того или иного явления, в нем может быть изложен значимый факт. Рассмотрим фрагмент текста. «Понятие сопровождение введено в российских образовательный контекст в 1993 году на первой российско-фламандской конференции по проблемам специального образования. Собственно термин оказался столь удачен, а метод эффективен, что первая всероссийская конференция специалистов психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития детей уже объединила представителей 64 территорий страны». Какого рода фактологическую информацию может извлечь внимательный читатель из этого текста? Год введения термина в педагогический словарь страны, указание на проведение первой всероссийской конференции (видимо были и последующие...), упоминание о сотрудничестве России и Фландрии в названной области. Каждый из этих фактов может остаться просто «меткой в памяти», а может стать поводом для последующих размышлений и поиска информации, если будут поддержаны соответствующими вопросами или заданиями тьютора. Например. Объясните, как может быть введено понятие в педагогический контекст? Постройте понятийный ряд, в котором сопровождение может быть заменено близкими по смыслу понятиями. Найдите материалы всероссийских конференций, дайте их краткий обзор. И т.д.

3. Идеи, законы, закономерности. Любой текст опирается на совокупность некоторых теоретических утверждений, изложенных в виде проблем, идей, формулировок законов или закономерностей. Теоретические утверждения в тексте могут быть строго аргументированы, могут быть проиллюстрированы примерами, могут быть приведены без дополнительной аргументации. Мера доказательности, строгости в изложении определяется общими задачами текста и его природой. Если текст представляет собой научную статью, цель которого обоснования нового закона, то он должен содержать доказательства в обязательном

порядке. В остальных случаях автор волен сам выбирать характер аргументации: «как всем известно», «введено автором таким-то», «простейшие логические рассуждения показывают», «попробуем применить названный закон на практике». Наши пособия носят прикладной характер, поэтому доказательств в их классическом виде в них встретить не удастся. Но сама теория присутствует, так как «нет ничего более практичного, чем хорошая теория» (А. Эйнштейн).

Приведем пример. В 60–70-е годы лаборатория известного российского дидакта Г.И. Щукиной исследовала проблему познавательного интереса и установила, что по отношению к учебной деятельности, которая ученику интересна, он проявляет увлеченность, позитивное отношение и ответственность. В наши дни ученые кафедры педагогики университета г. Гента (Бельгия) установили, что деятельность по отношению к которой ученик проявляет увлеченность и позитивное отношение ведет к его развитию (в соответствии с теорией Л.С. Выготского). Таким образом, рассмотрев эти два положения одновременно, можно утверждать, что учебная деятельность, в отношении которой ребенок проявляет познавательный интерес, гарантированно способствует его развитию.

В предложенном отрывке излагают результаты двух дидактических исследователей, в качестве аргументации избрана ссылка на место проведение исследования и авторство трудов. Итоговый вывод сделан по законам формальной логики и приведен в тексте.

Мы не утверждаем, что каждый раз слушатели должны проводить подробный анализ способа аргументации, но иметь представления о них имеет смысл. В то же время способность выделения самых теоретических положений, чаще всего сжатых до лаконичных моделей, в процессе работы с текстами должны формировать у слушателей и поддерживать тьютором.

В ряду заданий, которые могут быть предложены тьютором в помощь обучающимся, можно выделить два: работу с тезисами и антитезисами; построение логических схем и конспектов. О формах графической обработки текстов мы поговорим позднее, сейчас несколько слов о тезисах и антитезисах.

Как ни странно при всей очевидности задание сворачивания текста до тезисного плана оказывается для участников образовательного процесса одним из самых трудных. Очень часто происходит подмен тезисов назывными предложениями или пересказом содержания.

Тезис (с греческого Thesis) – положение, истинность которого может быть доказана (подтверждена или опровергнута); кратко сформулированные основные положения текста, доклада и т.д.

Таким образом тезисное изложение текста – это краткое изложение текста, его сухой остаток. Проще говоря, прочтение тезисного плана должно давать читателям полное представление о сущности, обсуждаемых положениях. Тезис можно попытаться опровергнуть или утвердить. Метод опровержения – построение антитезиса и попытка доказать его истинность.

Приведем пример, основываясь на предложенном выше тексте. Утверждение – «интересное для ученика учебное задание способствует его интеллектуальному развитию в большей степени, чем задание, которое не представляет интереса», – содержит в себе завершённую мысль, по существу которой можно вести дискуссию. Это утверждение можно рассматривать в качестве тезиса. К нему можно попытаться построить антитезис (положение, суждение, противопоставляемое тезису). Например: «наличие или отсутствие интереса у ученика к заданию никак не влияют на развивающее действие задания», или «неинтересное задание, по отношению к которому ученик должен проявлять волевое усилие, в большей степени влияет на его интеллектуальное развитие, чем интересное задание». Все предложенные формулировки могут трактоваться как более или менее удачные тезисы и антитезисы. Какая формулировка заведомо не является тезисом предложенного текста? Например: «о познавательном интересе», или «рассказ об исследовании в области познавательного интереса». Такие формулировки лишь обозначают тему разговора, не раскрывая содержание. Тезис же отвечает на оба вопроса.

Среди важных и полезных заданий, связанных с освоением теоретического содержания теста выступает так называемый метод «логических цепочек», когда обучающимся предлагается нарушенная последовательность логических утверждений и ставится задача восстановить последовательность, может быть за счёт введения дополнительного тезиса.

4. Методы. Наши учебные пособия носят прикладной характер, естественно – описание методов в них является основным содержанием. Однако, важно отметить, что изложение методов представлено практически в каждом учебном тексте, который предстоит изучать нашим ученикам. Мы уже описывали методы доказательства, аргументации, выделяли дидактические методы. На что имело бы смысл обратить тьютору при работе с такой структурной единицей текста, как метод? **Метод** (от греч. methodos) – способ познания, прием, способ или образ действия.

При характеристике того или иного метода очень важно ответить на следующую группу вопросов:

- к решению какого класса задач относится данный метод, какие аналогичные методы нам известны;
- в чем сущность метода, его «ядро»;
- какова последовательность действий при применении метода;
- обладает ли метод алгоритмической природой, какова мера свободы в применении метода;
- какие отклонения от метода гарантированно снижают его эффект;
- в каком случае мы можем судить об эффективности работы метода.

Заметим, что мы сознательно не включаемся в дискуссию о сходстве и различии таких понятий как метод, методика, технология и т.д. Мы не излагаем здесь научные взгляды на содержание

важных общенаучных научных и педагогических, в частности, категорий. Говоря «в тексте читатель должен быть способен обнаружить описание методов», мы подчеркиваем только одно: программа прикладного характера немыслима без описания методов решения определенного класса задач. Описание метода отвечает на вопрос: что и как делать, чтобы решить задачу. В пособии по экономике мы познакомимся с методиками расчета заработной платы, в пособии по управлению с методикой принятия управленческого решения «зеркало прогрессивных преобразований», в этой главе мы излагаем методы работы с текстом.

Какие задания способствуют освоению методов? Мы уже перечислили ряд вопросов, которые могут стать содержанием групповой дискуссии по «проблеме метода». Конечно, наиболее целесообразным заданием является отработка метода по отношению к задачам, актуальным для слушателей. При отработке сложных методов имеет смысл начинать с решения специально-сконструированных задач. При освоении простых методов можно сразу начинать с решения практических задач, введенных в образовательный процесс из профессионального опыта обучающихся.

5. Любая глава в наших пособиях начинается с постановки цели и завершается формулировкой **выводов**. Выводы, в данном случае, несут в себе несколько «дидактических нагрузок». Они служат организации текста, автор проверяет сам себя, удалось ли решить все поставленные задачи. Они помогают читателю еще раз зафиксировать в создании содержания прочитанного. Выводы легко могут выполнить роль тезисного изложения текста.

Какие задания могут быть предложены читателям на основе выводов, предложенных в тексте?

Учащимся может быть предложено раскрыть один из выводов (по собственному выбору или выбору тьютора)?

Сформулировать собственную систему выводов? Дополнить имеющиеся выводы собственными заключениями?

В качестве выводов сформулировать вопросы, которые возникают при прочтении текста, но на которые прямых ответов в тексте не содержится.

6. Еще несколько слов о таких структурных элементах, как **примеры и метафоры**. Существует немало приемов «заботы о читателе», иначе говоря, автор даже самого сухого научного текста стремится быть понятным. Что уж говорить о жанре научно-популярной литературы, к которой без преувеличений можно отнести современные учебные пособия? Примеры, иллюстрации, метафоры, образы – все это приемы заботы об адекватности восприятия, о сохранении интереса, о достижении убедительности за счет красоты языка. Рассмотрению роли примеров будет посвящена отдельная глава, а вот о метафорах несколько слов хотелось бы сказать здесь.

Метафора (с греч. *methaphora* – перенос) – оборот речи, заключающий скрытое уподобление; образное сближение слов на базе из переносного значения.

Мастера организации работы с текстами очень любят предлагать обучающимся задания, связанные с поиском метафор в тексте или построением собственных метафор при изложении взглядов и позиций. Философы утверждают, что современный взрослый человек в своем мышлении оперирует целым слоем метафор, речь идет о так называемом метафорическом сознании. Все наши попытки предварить любую главу эпиграфом, сослаться на литературный первоисточник, найти красивый оборот с опорой на поговорку или пословицу ничто иное как попытка построения прочного моста между актуальной для человека культурой и теми новыми элементами, которые в нее вносятся. Согласитесь, что метафора «мост» очень продуктивна для образовательного процесса. Попробуйте с участниками своего семинара выстроить систему своих, удобных для этой конкретной аудитории метафор, вы будете вознаграждены и интересом ваших учеников и большим пониманием сущности изучаемого.

Внимание. Важная информация

Подведем **промежуточные итоги**. Основным методом работы с нашими пособиями выступает прочтение текстов и выполнение ряда заданий по прочитанному.

Основным признаком культурного чтения выступает способность к структурированию текста:

- графическая или текстовая организации структуры текста (включающая разные виды планов, конспектов, схем);

- построение тезисного (антитезисного плана);

- выделение структурных элементов текста: ключевых понятий, теоретических положений (идеи, законы, закономерности, проблемы), методов, выводов, иллюстративно-мотивирующих приемов.

В работе с текстом мы исходим из убеждения, что не так уж важно читать много, гораздо важнее качественно обрабатывать в своем сознании прочитанное.

В методическую палитру тьютора

Рассмотрим еще несколько методов, которые могут существенно обогатить методическую палитру тьютора. В последнее время в методической литературе эти методы нашли свое объединение под общим наименованием «культура критического мышления при анализе текста».

Что понимается при этом под критическим мышлением? **Критическое мышление** – тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Критическое мышление – необходимое условие свободы выбора, качества прогноза, ответственности за собственные решения. Критическое мышление таким образом по сути – некоторая тавтология, синоним качественного мышления. Это скорее Имя, чем понятие, но именно под этим именем с рядом международных проектов в нашу жизнь пришли те технологические приемы, которые мы будем приводить ниже.

Конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: **«Вызов – осмысление – размышление»**. Рассмотрим эти стадии подробно.

На этапе **вызова** из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. Ситуацию вызова может создать педагог умело заданным вопросом, демонстрацией неожиданных свойств предмета, рассказом об увиденном; в тесте – на стадии вызова работают «введение, аннотации, мотивирующие примеры». Можно бесконечно перечислять применяемые здесь приемы, но, очевидно, в педагогической копилке каждого тьютора имеются собственные сокровища, предназначенные для решения главной задачи – мотивировать учащихся к работе, включить их в активную деятельность.

На стадии **осмысления** (или реализации смысла) обучающийся вступает в контакт с новой информацией. Происходит ее систематизация. Ученик получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Происходит формирования собственной позиции. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приемов тьютор помогает обучающимся самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Этап **размышления** (рефлексии) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа.

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

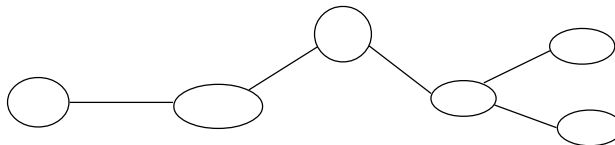
Рассмотрим несколько приемов **графической организации текста**. Заметим, что графическое структурирование текста для многих учеников является необходимым в силу специфики их способа восприятия информации.

Наиболее популярным из современных методов является – **кластер**.

Кластер – (от англ. cluster – гроздь) – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом». Последовательность действий при построении кластера проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планета и ее спутники»).



3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет информационное поле данного текста.

Мастера работы с текстами советуют в работе над кластерами соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.

2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Заметим, что кластерная схема не является строгой логической и позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы. Возможны следующие варианты: укрупнение или детализация смысловых блоков (по необходимости); выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание в отдельных схемах.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии,

может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения тем или формой систематизации информации по итогам прохождения материала. В зависимости от цели тьютор может организовать индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при анализе текстов практически любой природы.

Заметим, что кластер может быть логически выстроен, а может выступать лишь первым наброском к последующему осмыслению. При построении кластера важным представляется именно выделение элементов и выстраивание связей между ними; собственно, первый набросок может быть позднее переосмыслен и даже превратиться в таблицу.

Конечно, учащимся может быть предложен и такой способ структурирования текста, как **оформление его в таблицу**. Любая таблица представляет собой результат некоторой классификации, оформленный в виде нескольких столбцов и строк.

Создание таблиц – важнейший метод структурирования, полезный как на стадии осмысления, так и переработки материала. Многообразие дидактических упражнений, построенных на табличном методе столько велико, что мы приведем здесь только несколько:

- заполнение пропусков в уже заполненной таблице по материалам текста;
- описание логики построения таблицы;
- построение таблицы по образцу, когда заполнены только первый столбец и первая строка и т.д.

Приведем еще несколько видов интересных упражнений, связанных с созданием таблиц.

Упражнение «**Двойной дневник**» дают возможность читателям тесно увязать содержание текста со своим личным опытом. Особенно полезны двойные дневники, когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории. Оформление «Двойного дневника». Лист делится пополам. С левой стороны записываются фрагменты текста, которые произвели наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни. Возможно, возникли определенные аналогии из предыдущего опыта. Что-то просто озадачило или вызвало в душе резкий протест. С правой стороны предлагается дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату? Какие мысли она вызвала? Какие вопросы возникли?

Выписки из текста	Вопросы и комментарии

Итак, читая текст, учащиеся должны время от времени останавливаться и делать подобные пометки в таблице. Конечно, такой прием заставляет читателя быть более внимательным к прочитанному, тьютор может договориться с учащимися о каком-то конкретном количестве выписок, которые будут сделаны по тексту.

Еще одним интересным табличным приемом является таблица, которую авторы называли: «**Знаю, хочу узнать, узнал**». (Д. Огле, 1996)

Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы.

1 шаг. До знакомства с текстом (модулем в целом) обучающиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики таблицы «Знаю», «Хочу узнать».

2 шаг. По ходу знакомства с текстом (содержанием курса), учащиеся заполняют графу «Узнал».

3 шаг. Подведение итогов, сопоставление содержания граф.

Дополнительно можно предложить еще две графы для заполнения.

«Знаю»	Хочу узнать	Узнал
Источники информации	Что осталось нераскрытым?	

При анализе текста полезно выполнять его анализ, в логике которого происходит сравнительный анализ различных явлений и понятий. Такие срав-

нительные таблицы могут стать основанием для будущей дискуссии:

Например, после прочтения текста этой главы целесообразно заполнить таблицу с сравнительным анализом различных методов работы с текстом.

Возможная структура таблицы:

- 1) название метода;
- 2) краткое описание его сущности
- 3) направленность
- 4) сложность или простота в применении
- 5) ресурсоемкость (включая временной)
- 6) оценка потенциальной полезности при применении.

Есть популярный методический прием, названный сторонниками критического мышления – **Таск-анализ**. ТАСК – сокращение для слов Тезис – Анализ – Синтез – Ключ, с его помощью ученики учатся независимо размышлять об отдельных моментах текста. Метод этот представляет собой 10 последовательно заданных вопросов, над которыми в ходе чтения текста предстоит размышлять обучающимся. Наиболее рационально ответы на вопросы занести в специально сконструированную таблицу. Здесь мы снова встречается с культурой вычленения тезисов и антитезисов того или иного текста.

Вопросы

1. Какая тема обсуждается?
2. Каково основное утверждение по теме?
3. Сформулируйте контрутверждение: что скорее всего выскажет оппонент в защиту либо для опровержения данного утверждения?
4. Что поддерживает основное утверждение и контрутверждение? Перечислите эти доводы в отдельных колонках.
5. Содержит ли этот текст непонятные, сложные или «перегруженные» слова и выражения? Если да, то найдите и поясните их.
6. Проведите оценку защиты утверждения и контрутверждения. Определите спорные выводы, отвлеченные моменты, ошибочные заключения и другие слабые места спора.
7. Видите ли вы какие-либо допущения, ценности или идеологическое влияние в основном утверждении или доводах в его защиту? Найдите их и укажите, насколько они влияют на справедливость утверждения.
8. Изложите свое утверждение полностью в следующей форме: Несмотря на то, что ... (укажите контрутверждение либо один из самых сильных доводов в его защиту), ... (основное утверждение), поскольку ... (главные причины, побуждающие верить в истинность основного утверждения).
9. Является ли полный тезис спорным, но в тоже время, приемлемым для защиты, либо неприемлемым, либо слишком сложным для принятия?
10. В случае необходимости пересмотрите ваше основное утверждение и повторите все стадии ТАСК.

Таким образом, предлагаемый метод заставляет учеников относиться к текстам и в качестве читателей, и в качестве соавторов, это помогает им устанавливать связь между чтением и разра-

боткой доказательств. Сотрудничество достигается, когда читатель начинает предлагать идеи, дополняющие, оценивающие или подвергающие сомнению довод, приведенный автором. Кроме того, ТАСК поощряет читателя установить доброжелательную, но критическую связь с ценностями и убеждениями автора. Использование ТАСК значительно улучшает способность учеников читать и оценивать прочитанное. Это наиболее очевидно проявляется при подготовке к групповой дискуссии в ходе выявления слабых мест в собственных доказательствах, таких, к примеру, как несоответствие материала, отсутствие доводов в защиту, ошибочность предубеждения, неуместные ссылки на авторитеты. Также улучшается их умение составлять доказательства.

Вернемся еще раз к такому важнейшему навыку как составление различных видов **планов**. Выше мы уже рассматривали проблему построения плана – как важнейшую проблему структурирования любого текста. Попробуем объединить воедино наши представления о планах в единый методический прием.

Для того чтобы успешно осуществлять этот вид работы, в каждом конкретном случае необходимо грамотно решить следующие задачи:

1. Сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение).
2. Увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а так же ход развития каждой отдельной мысли.
3. Выявить «ключевые» мысли, т.е. основные смысловые вехи, на которые «нанизано» все содержание текста.
4. Определить детализирующую информацию.
5. Лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно.

Выделение главной мысли – одна из основ умственной культуры при работе с текстом. «Отбрасывать полезнейшее, – писал великий чешский педагог XVII в. Я.А. Коменский, – дело такой важности, что немислим толковый читатель, без умения отбирать. Единственно надежный плод чтения – усвоение прочитанного, выбор полезного. Поистине только это держит ум в напряжении, запечатляет воспринятое в памяти и озаряет ум все более ярким светом. Не пожелать выделить из книги ничего, значит все пропустить».

Текст, как правило, содержит несколько основных мыслей, каждая из которых развивается в пределах своей тематической группы. Чаше всего, хотя и не всегда, «граница» между этими группами обозначается ясно. На письме этой границей может быть абзац, в устной речи – паузы или смена интонации говорящего.

Обычный текст характеризуется тем, что пишется и произносится слов гораздо больше, чем это требуется для понимания написанного или сказанного. Читая, мы интуитивно используем некоторые слова и фразы в качестве опорных. Такие опорные слова и фразы мы уже ранее называли ключевыми.

Ключевые понятия и фразы несут основную смысловую и эмоциональную нагрузку содержания текста.

Выбор ключевых слов – это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия материала.

В работе по определению «основных мыслей», «смысловых вех» очень помогает умение составлять план. План – это как бы путь через текст, от факта к факту, от мысли к мысли. Хороший план четко выражает основное содержание текста и делает его удобным для восприятия и для хранения в памяти. Существует великое разнообразие видов планов.

Первый самый простой вид плана – вопросный. Задав основные вопросы к тексту, охватив ими его основную проблематику, мы получим вопросный план, пункты такого плана могут писаться как со знаком вопроса, так и без него.

Тезисный план уже упоминался нами ранее, тезисный план можно получить, если попытаться ответить законченными предложениями на вопросы из вопросного варианта плана.

Превратив пункты-предложения тезисного плана в номинативные конструкции, мы получим номинативный план. Номинативный план не отвечает на вопросы, как тезисный, а лишь называет, формулирует основные проблемы текста, значит, и является наиболее кратким.

Интересной формой плана является модификация тезисного и номинативного, когда пункты плана представлены в виде цитат по тексту. Такая форма наиболее уместна в том случае, если текст представляет большую художественную ценность.

Можно выделить еще один прием составления плана – усложнение. Простой план составляется в ходе первоначального чтения, когда фиксируются основные пункты в зависимости от количества выбранных смысловых частей текста. Далее возможны два пути: группирование или детализирование.

Первый путь предполагает составление подробнейшего простого плана (для начала можно идти вслед почти за каждым абзацем). Такой перечень положений, сюжетов, фактов, составляющих текст, подсказывает вам соответствующую группировку пунктов под общими заголовками.

Второй путь – составление краткого простого плана с последующей детализацией пунктов. Выбор того или иного способа зависит от индивидуальных образовательных особенностей обучающегося.

По сути, все эти приемы идентичны тем, которые мы применяли при построении кластеров. Составление плана не только способ работы, помогающий понять текст, но и результат понимания: не поняв текст даже «идеальный читатель» не сумеет составить план.

Вопрос, составлять или не составлять плану по прочитанным текстам, – это вопрос того временного ресурса, которым владеют обучающиеся, наличия у них навыка работы с текстами и т.д., то есть относится к сфере искусства тьюторского сопровождения процесса самостоятельной работы с текстами.

К области таких же заданий, направленных на осмысление и осознание прочитанного, относится умение **конспектировать**. Тезисный план, кластер, концептуальная таблица – все это своеобразные формы конспекта. **Конспект** (от лат. conspectus – обзор) – краткое письменное изложение или запись содержания чего либо (лекции, беседы, дискуссии и т.д.). Результат конспектирования – запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию.

К сожалению, очень немногие наши учащиеся владеют навыками действительно рационального конспектирования. Конспектирование – сложный и своеобразный процесс: в нем сочетаются аудирование (слушание) или чтение с письмом, причем это сочетание происходит не механически. Записи предшествует специфическая обработка информации. Конспектирующий не просто отбрасывает ненужную для него информацию путем сокращения текста, а «свертывает» известную информацию так, чтобы суметь ее вновь развернуть. Нужную (новую, важную), главную информацию конспектирующий также уменьшает в объеме, что происходит за счет быстрой ориентировки в материале, нахождения в нем избыточности (для чего необходимо овладеть различными мыслительными операциями). Необходимость, ценность информации относительная величина, она зависит от индивидуальной информированности человека. Однако ее вычленение – важнейший компонент обучения рациональному конспектированию.

Можно выделить следующие формы конспектирования, проводимого по тексту:

1. Линейное конспектирование в форме развернутого тезисного плана.
2. Построение кластера (другой формы схемы) с текстовыми вставками.
3. Построение табличной формы конспекта, например – в вопросно-ответной форме.
4. Двухэтапный конспект. Первая часть его заполняется после прочтения текста, вторая после выполнения всех видов заданий по тексту.
5. Построение конспекта на основе опорных сигналов. Логика построения такого конспекта базируется на стремлении к визуализации, выражении смыслов через образы. Вместо многочисленных слов в таком конспекте будут размещены рисунки, схемы, символы. Таким образом, мы получим опорные сигналы к данному тексту, а вместо утомительного переписывания длинного непонятного текста – быстрое оформление краткого и интересного опорного сигнала.

Опорные сигналы (ОС) – это оригинальная обработка текста, при которой содержание материала кодируется с помощью знаков:

- ключевых слов, фраз;
- забавных рисунков;
- символов;
- схем.

Составлять или не составлять конспект – вопрос индивидуального стиля обучения, выработанного нашим учеником. Очевидно, что если читающий работает с текстом, который в будущем будет не-

доступен во всей своей полноте (книгу необходимо вернуть владельцу, нерационально хранить такую объемную информацию в несжатом виде), то конспект является настоятельной необходимостью.

В случае, похожем на наш, когда обучающиеся получают в индивидуальный доступ учебные книги, в которых может идти вся необходимая работа, процедура конспектирования может быть заменена графической разметкой текста.

К формам такой разметки относятся: подчеркивания, выделение цветом, маркировка специальными значками и т.д. Мастерами работы с текстовой информацией даже изобретены две методики, получившие устойчивые названия и толкование.

Первая называется «Инсерт». **ИНСЕРТ** – звуковой аналог условного английского сокращения (INSERT – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) в дословном переводе означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. (Авторы – Воган и Эстес, 1986; модификация Мередит и Стил, 1997.)

Прием осуществляется в несколько этапов.

1 этап. Учащимся предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом:

«галочкой» помечается то, что им уже известно; знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;

знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;

«вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

2 этап. Читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. Знакомство с текстом и его маркировка может производиться в аудитории, при этом тьютор (лектор) может давать свои комментарии по ходу чтения.

3 этап. Учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу:

V	+	--	?

4 этап. Последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Предметная область использования: учебные тексты с большим количеством фактов и сведений. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала. Очевидно, что этапы ИНСЕРТА соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия.

Предложенные значки могут быть заменены другими символами по вашему усмотрению. Например, вместо «+» можно использовать «!». Главное, четкие критерии ранжирования информации.

Вторая методика, ничем не уступающая первой в простоте применения, называется **«Плюс, минус, интересно»**. В данном случае текст размечается с помощью трех видов значков, логика

расстановки которых может быть выбрана тьютором или самим обучающимся. Например: анализ теста с точки зрения того или иного тезиса. Тогда значок «Плюс» сигнализирует о сильном аргументе в поддержку тезиса, «минус» – о слабом аргументе или аргументе в пользу антитезиса, «интересно» представляет собой повод для размышления. Эти же три значка может использовать читатель для оценки значимости или новизны материала для себя лично.

В завершении следует упомянуть еще одну форму осмысления прочитанного, актуальную для работы с нашей модульной программой. Форма эта – **эссе**, этому методу работы мы попробуем посвятить отдельную главу, пока лишь вступительные слова.

Эссе (франц. *essai*; англ. *essay* или *assay* – опыт, очерк; лат. *exagium* – взвешивание) – жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной или социальной проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Классиком-основателем опытов с эссе считается М. Монтень («Опыты» 1580). Эссе очень распространенный жанр письменных работ в западной педагогике, в российской школе эта форма и сам термин становятся все более и более популярными в последнее время. Эссе целесообразно использовать как небольшое письменное задание обычно на стадии осмысления, обработки прочитанного. Собственно, теме создания эссе посвящены многие научные и научно-популярные трактаты. Здесь же хотелось бы отметить, что разнообразие форм эссе определяется тремя основными факторами:

- временем, которое на него тратится;
- умением строить логичные композиции (в уже известной нам логике, например, вызов, изложение тезисов, аргументация, выводы);
- художественным даром автора, выразительностью речи, богатством привлекаемого культурного контекста ит.д.

Для написания эссе можно предложить и 5 и 10 минут эссе может стать серьезным заданием для выполнения в свободное время. Если создание эссе – замечательное задание для обучающегося, направленное на лучшее понимание текста, то для тьютора эссе превращаются и в один из самых значительных инструментов диагностики в процессе сопровождения слушателей в образовательном процессе.

Подведем итоги

Основным методом работы с учебно-методическим комплексом нашей модульной программы яв-

ляется работа обучающихся с текстами учебных пособий. Следовательно, перед любым тьютором стоит задача выбрать адекватные методы сопровождения учащихся в этом процессе. Учитывать придется особенности учебного материала, возрастные и индивидуальные учебные особенности обучающихся, собственные педагогические навыки и предпочтения. Процесс выбора методов сопровождения должен привести к построению индивидуализированной системы методов работы с текстами, применяемыми в данной аудитории.

В качестве ведущего метода работы с текстом выступает структурирование содержания, в логике которого построены учебные пособия с выделением ключевых понятий, вычленением проблем, введением теоретических моделей, описанием методов решения типовых и творческих задач, формулировкой выводов. С каждым из этих структурных элементов теста должны быть построены методическая работа.

Логика проектирования модульных программ, отраженная в рабочих тетрадях, диктует необходимость овладения слушателями методами: конспектирования (разметка на полях, кластерный анализ), создания различного рода таблиц, построения тезисов и антитезисов, написания эссе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите, что для вас означают слова «уметь читать учебные тексты»?
2. Перечислите необходимые виды учебной работы, которые должны быть организованы в образовательном процессе на материале текста учебной главы.
3. Опишите основные методы работы:
 - с ключевыми понятиями;
 - с теоретическими моделями (идеями, законами, закономерностями);
 - с методами решения задач;
 - с выводами.
4. Каково назначение примеров, метафор в учебном тексте. Постройте систему метафор в отношении любого из фрагментов текста данной главы.
5. Перечислите возможные приемы «сжатия текста», выберите те из них, которые Вы считаете наиболее удобными и продуктивными в организации.
6. Перечислите возможные приемы графического оформления текста, выберите те из них, которые Вы считаете наиболее удобными и продуктивными в организации.
7. Постройте собственную поэтапную методику работы с текстом главы, которую Вы могли бы предложить участникам семинара, тьютором на котором Вы выступаете.

ГЛАВА 4. ЭССЕ ИЛИ «ТЕКСТ, ПОРОЖДАЮЩИЙ ТЕКСТ»

Ракушки должны быть найдены, а не куплены.
С. Коупленд

Краткая аннотация и образовательные задачи

Глава посвящена анализу такого сложного феномена современной школьной и вузовской действительности как эссе.

Мы полагаем, что тьютор, проанализировав эту главу, сможет ответить на вопросы:

- о смысле и сущности эссе как жанра учебной работы;
- о месте эссе в образовательном процессе;
- о целесообразных методиках работы по созданию и анализу эссе наших учащихся.

Введение в проблему

Одному из авторов данного пособия на днях попался в руке документ, оцененный высшей оценкой из возможных, жанр этой работы в заголовке был определен как эссе. Пять страниц текста составляли вычисления, точнее, обработка статистического массива данных, в конце был сделан словесный вывод – статистически значимая связь между факторами не установлена. Наверное, это тоже можно назвать словом «эссе», например, добавив прилагательное «математическое», назвать можно, но зачем?

Совсем недавно основным видом письменных работ в школе (речь о литературе) было сочинение-рассуждение. И вся работа учителя строилась так, чтобы подготовить школьников к сложному выпускному экзамену, который был обязателен для всех. Но тенденции современного образования таковы, что экзамен по литературе уже перестал быть обязательным, и, может быть, недалек тот день, когда сам предмет станет факультативным. Соответственно, сочинение-рассуждение (то самое, на обучение которому уходила львиная доля энергии и учителя, и ученика, которое стремились списать, так как не успевали в течение 10 лет научиться самостоятельно мыслить и излагать мысли) стало лишним умением, почти роскошью для гуманитарно настроенных умов. Зато возникла ориентация на сравнительно новый для российской школы жанр – эссе. Многие вузы, взявшие курс на европейский образовательный стандарт, уже сейчас требуют от абитуриентов владения именно этим жанром. С помощью эссе можно проверить компетенции абитуриента по части письменной речи, логики, образных средств языка, умения мыслить и убеждать. Эссе по самой своей природе – жанр творческий, в то время как сочинение-рассуждение все-таки больше сбивалось на репродукцию. Эссе даже проникло в школьный выпускной экзамен (в какой-то степени так можно назвать задание в части С ЕГЭ по русскому языку, поскольку для сочинения оно коротковато).

И как всегда, когда возникает соблазн наполнить старым вином новые мехи, мы сталкиваемся с ситуацией, в которой продолжаем делать то, что привыкли (то есть учителя продолжают по-своему обучать письменной речи, предлагая школярские образцы, а ученики продолжают списывать с этих образцов, воспроизводя, а не творя), но щеголяем при этом новой терминологией.

Нам кажется, что умение писать творческие работы (в том числе и эссе) возникает не в результате натаскивания, а в результате сложного, творчески ориентированного образовательного процесса. Такого рода процесс мы и попытаемся представить в нашем пособии. Утверждение, что процесс этот сложен, не означает того, что он нетехнологичен. Есть технологии простые и технологии сложные. Вероятно, нетрудно объяснить ученику, что письменная работа должна состоять из вступления, основной части и заключения и определить, какой процент знаков в тексте должна занимать каждая из этих частей. Нетрудно также научить пользоваться готовыми формулами (блоками, штампами). Можно заставить вы зубрить десяток-другой терминов, относящихся к теме будущей работы. Но научить таким образом думать невозможно. Пройдя через простые процедуры натаскивания, старательный ученик овладеет формой, но не поймет сути жанра и превратит эссе в банальные разглагольствования, сочетая бессодержательность с видимостью соблюдения правил (не только орфографических или пунктуационных, но и «этических», как то: «не пиши ничего, что может вызвать раздражение проверяющего»). На наш взгляд, обучая жанру эссе, мы не должны упускать из виду задачи развития, которая противоположна задаче натаскивания. Собственно, именно эту задачу когда-то решало обучение жанру школьного сочинения; однако жанр этот, в силу своей исключительно школьной специфики, перестал соответствовать запросам времени. И действительно, сфера применения этого жанра ограничивалась школой и вступительными экзаменами в вуз. Если абитуриент успешно сдавал сочинение, он мог быть уверен, что больше никогда не столкнется с необходимостью писать нечто подобное. Напомним, что известный питерский методист Г.Н. Ионин, поздравляя однажды старшеклассников – авторов лучших сочинений, сказал, что готов писать статьи, эссе, рефераты, но, видимо, никогда уже не сможет написать школьного сочинения. Комплимент прозвучал достаточно двусмысленно, так как было ясно: школьное сочинение – крайне условный жанр. Свобода книгоиздания и распространения Интернета привели к появлению на рынке огромного количества сборников «лучших» сочинений, написанных, по большей части, учителями-практиками, чудовищно стандартных по стилю

и безупречно мертвых по содержанию, хотя среди них, надо отдать должное, случались и качественные образцы. Это привело к тому, что дальше плодить работы подобного жанра стало излишним, и школьники перешли к чистому списыванию или (в лучшем случае) компилированию текстов этих сочинений. Ситуация подталкивала к отказу от жанра: это могло показаться выходом из глобального кризиса списывания. Однако нетрудно предвидеть, что произойдет с пришедшим на смену сочинению жанром эссе, хотя сфера его применения много шире и эссе, в отличие от школьного сочинения, занимает прочное место в «большой» культуре. В умелых руках школьных педагогов эссе окаменеет так же, как и сочинение-рассуждение. Владение жанром «учебного» эссе сведется к умению комбинировать стандартные словесные блоки, вечно доказывая, что хорошее лучше плохого, аморальное аморально, а природу надо любить и беречь.

Сложные технологии создания эссе

Есть ли иные перспективы у замечательного жанра эссе в школе? Безусловно, но движение к этим перспективам требует соответственно иного понимания эссе как жанра и иной организации учебного процесса. Для начала надо осознать, что легкие пути всегда ведут к сужению, а не к расширению перспективы. Это не метафора: любая попытка в любой области ограничить набор средств ведет к ограничению потенциального результата. Повторяя одно и то же упражнение, мы развиваем одну группу мышц. Выбирая одну и ту же еду, мы формируем очень узкий спектр вкуса. Воспринимая школу как подготовку к поступлению в вуз, мы превращаем ее в жалкий придаток специального образования. Эссе при таком подходе становится одним из приемов подготовки будущего абитуриента. Мы предложили бы другой подход. Чем же, на наш взгляд, должно быть эссе?

Эссе – это литературный жанр со свободной структурой, организующую роль в которой играют ассоциативные связи. Эссе может быть художественным и публицистическим, критическим и научным, а также объединять элементы всех этих жанров. В той же степени оно может включать элементы повествования, описания и рассуждения.

Что необходимо для успешного написания эссе?

– Сравнительно свободное владение различными стилями речи (разговорным, художественным, научным, публицистическим). Эта задача решается, главным образом, на занятиях по русскому языку в 5–9-х классах, конечно, когда начинаем работать с «более взрослой» аудиторией», возможно, будет уместно напомнить слегка забытое, или уточнить, показывая образцы того или иного стиля. Возвращаясь же к школьному образованию, заметим, что желательно, чтобы другие предметы, как гуманитарные, так и математического и естественнонаучного циклов, подключались к ее решению. Когда спрос на умение, которым овладевают в рамках одного предмета, возникает на других предметах, это рождает не только формальную инте-

грацию, но и включает частное умение в общую систему учебных ценностей.

– Сознательное владение литературными тропами. Мы уже говорили об этом в предыдущей главе. Отметим, что этому в школе обучают на уроках литературы. Но если ученик будет уверен, что игры с переносными значениями слов касаются исключительно литературы как школьного предмета, его владение образными средствами языка (которые все равно так или иначе используются всеми носителями языка) никогда не станет сознательным. Если же для человека мир полон метафор и аналогий, если он использует (как, например, древние люди или современные ученые) их в качестве инструмента познания мира, то такой ученик готов к любой сознательной речевой деятельности (в том числе и к написанию эссе).

– Наличие в сознании пишущего некоторого поля культурных ориентаций. В частности в школе на эту цель в школе должно работать все: и изучение предметов, и воспитательная, и культурная работа. С одной стороны, людей с нулевым полем культурных ориентаций не существует. Утверждать обратное значило бы считать, что человек как представитель вида может существовать вне культуры. Однако именно включенность в культуру позволяет определить человеческую особь как представителя именно этого вида. С другой стороны, для наших целей поле культурных ориентаций должно быть достаточно широким, т.е. включающим не только молодежные субкультурные ориентиры или явления массовой культуры, но и факты культуры «большой». Только это обеспечит возможность личностно и в то же время социально значимых ассоциаций. Дело, конечно, не в том, что наличие культурных ассоциаций позволяет выстроить структуру эссе, а в том, что ассоциативно выстроенная структура эссе свидетельствует о широте и глубине существования пишущего в культуре.

– Наличие необходимых специальных знаний. Возвратимся в школьный контекст. Это сфера влияния педагогов-предметников. Когда речь идет о простом упражнении на развитие речи, оно, строго говоря, может быть и бессодержательным, потому что внимание ученика приковано к формальной задаче. Но эссе не может быть только формальной задачей; оно всегда содержательно. Сформулируем так: именно содержание эссе образует его форму. Эссе может быть признано состоявшимся только тогда, когда в нем в той или иной степени присутствует инсайт. Инсайт может быть разным, в зависимости от жанровой задачи. В художественном или публицистическом эссе им бывает удачно найденный образ; в критическом – глубокое понимание или оригинальная интерпретация объекта суждений (книги, картины, фильма и т.д.); в научном – открытие, даже если оно имеет лишь учебную ценность. То есть в любом случае эссе решает познавательную задачу, которую не может решать простое упражнение на отработку навыка. Естественно, без определенной базы знаний выстроить такой текст нельзя. И здесь будет уместно еще раз вернуться к попытке дефиниции жанра. Эссе – это текст, фиксирующий эмоцио-

нально окрашенную мысль или интеллектуально окрашенную эмоцию. И отсюда – шаг до следующего требования.

– Наличие творческого потенциала. И это требование одинаково работает как в нашем образовательном процессе, так и в общеобразовательном. Тут все зависит от организации работы учебного заведения в целом. И именно это условие меньше всего выполняется школой. Можно сколько угодно декларировать важность развития творческих способностей, но все декларации останутся при современной организации массового учебного процесса пустым звуком. В нынешнем своем состоянии школа с неизбежностью культивирует развитие памяти и тренирует репродуктивные умения. Массовый портрет успешного ученика, отличника – это портрет подростка с ярко выраженной левополушарной ориентацией. Таким легче всего дается русский язык и математика, такие ясно (точнее – прозрачно) мыслят и ясно излагают. Проблема только в том, что образная и эмоциональная сферы их мало затронуты обучением, а зачастую просто подавлены. Они легко понимают и запоминают то, что им говорят, но даже не пытаются думать самостоятельно; куда легче повторить мысль из учебника. Они не получают непосредственной радости от обучения, но добросовестно несут школьный крест. Их мотивация к учению зачастую никак не связана с радостью познания. Преобладание среди отличников людей такого типа свидетельствует о том, на что в действительности сориентирована современная школа. Творчество как таковое не является в ней признанной ценностью. Мы формируем и поощряем шаблонное мышление. Но для того, чтобы писать эссе, нужно думать самому, более того получать удовольствие от своей мысли. И если ученики какой-то школы хорошо пишут именно эссе, это может говорить о правильно организованном учебном процессе, об ориентации процесса на личность ученика.

Мы вовсе не утверждаем, что нашли единственный верные рецепты. Однако решаемся поделиться опытом, который можно назвать результативным.

Эссе как продукт мастерской

Подготовка к написанию эссе может быть очень долгой или сравнительно короткой. Это зависит от того, какой результат нам нужен. Например, художественное или критическое эссе может быть написано после 2–3-часового занятия или после полугодового проекта. Научное эссе всегда требует значительного времени, так как ему должно предшествовать исследование. Может быть эссе написано и вовсе без всякой подготовки, если подготовкой стал весь предыдущий учебный опыт. В любом случае эссе должно стать результатом некоторой последовательности действий, комбинации элементов, более или менее постоянных. И для определения этих элементов может пригодиться такой педагогический жанр, как мастерская. Напомним **основные элементы мастерской**.

1. Индуктор. На этом этапе происходит своего рода эмоциональный «зацеп», например, обраще-

ние к личному опыту каждого участника или организация общего яркого переживания.

2. Социализация. Для мастерских характерно чередование индивидуальных и групповых форм работы. Переход от индивидуальной работы к групповой и становится социализацией.

3. Конструкция/деконструкция. Накопление информации, выстраивание знаний в мастерской идет не по прямой, а зигзагом: вводимая информация может противоречить предыдущей, знание то выстраивается, то разрушается новыми обстоятельствами; все это создает проблемную ситуацию и подталкивает к инсайту, снимающему противоречия.

4. Разрыв (инсайт). Этот момент можно было бы назвать по-русски – озарение, вдохновение. Если инсайт вообще не происходит ни у кого во время занятия, значит, мастерская провалилась.

5. Афиширование результатов. Элемент, который во время мастерской может повторяться многократно. Без него невозможна социализация.

6. Рефлексия. Всегда заканчивает мастерскую. На этом этапе должно произойти осмысление всего занятия. Разрывы довольно часто возникают именно во время рефлексии.

7. Последействие. Процесс, который происходит в сознании / подсознании участника мастерской после ее окончания. На этом этапе додумываются и формулируются важнейшие для «пережившего» мастерскую выводы.

С одной стороны, эссе органично вписывается в структуру мастерской: оно хорошо смотрится на этапе индивидуальной работы, в нем непременно должен содержаться инсайт, оно является удобной формой для афиширования, в жанре эссе может быть проведена рефлексия, годится оно и для фиксации последействия, которое обычно трудно отследить. С другой стороны, подготовка к эссе может быть выстроена по принципам мастерской, и тогда мы получим не школярскую отписку, а плод серьезной работы эмоций и интеллекта. В ходе подготовки решаются и познавательные, и развивающие, и воспитательные задачи. В силах тьютора организовать учебный процесс так, чтобы размышления над предметом эссе не заканчивались в момент его сдачи. Вокруг использования всего лишь одного вида письменных работ можно выстроить мощное действие, направленное на решение главных задач образования. Впрочем, и возможности такие появляются именно потому, что творческая природа эссе позволяет им появиться.

Когда мы говорим о некотором наборе элементов, надо понимать, что их последовательность относительно свободна. Ясно, что разрыв не может предшествовать индуктору, а рефлексия имеет смысл в конце, но другие элементы более или менее перемещаемы. Приведем сравнительно простой пример. Допустим, мы хотим получить на выходе критическое эссе о фильме Э.Рязанова «Жестокости романс». Последовательность действий выстраивается так:

1. Самостоятельное чтение пьесы А.Н.Островского «Бесприданница». Этот этап относится к конструкции. Идет накопление информации, причем

вовсе не обязательно пьеса заденет десятиклассников эмоционально (разве учитель расстарается, заранее снабдив их хитрыми вопросами).

2. Чтение и разбор на уроке последней сцены, сопровождающийся смеховой реакцией школьников. Это не кошуство по отношению к автору или героине: дело в том, что для стопроцентно реалистической драмы смертельно раненная Лариса произносит подозрительно долгий монолог. Именно в таком виде занятие может выполнить сразу две функции – деконструкции и индуктора. Смех ставит под сомнение разбираемый материал и приводит учеников в своего рода эстетический шок. Впоследствии все можно будет объяснить театральной условностью, но сейчас эта акция снимет (кстати, и создаст) напряжение между материалом и ребятами.

3. Просмотр фильма. Вновь конструкция, а для кого-то – и индуктор, поскольку фильм подействует на многих сильнее текста (дело не в тексте, а в особенностях восприятия школьников).

4. Обсуждение после фильма. Здесь мы подходим к рефлексии, но этап включает и конструкцию, и социализацию (если мы позаботимся об этом), и афиширование.

5. Написание эссе. Будем надеяться, что «разрывы» произойдут на этом этапе, а заодно будет подведена черта в индивидуальной рефлексии.

Нетрудно посчитать: вся история займет 7–8 часов. Оправдан такой расход времени или нет, будет ясно по качеству эссе, темы которых можно предложить после обсуждения с таким расчетом, чтобы они задевали за живое и при этом строго шли от проблематики и эстетики произведений Островского и Рязанова.

Уточним: мы не пытаемся дать чрезмерно точные рецепты, «сколько вешать в граммах», как говорится в популярной рекламе. Мы стараемся ввести в суть проблемы и сообщить учителю установки. Подготовка к эссе – дело столь же творческое, как и его написание, и шаблоны не помогут, а помешают. Вообще если надо подбирать метафору для процесса подготовки, то это будет не шаблон, а конструктор. Детали, кажется, одни для всех, но результат сборки у каждого свой.

В опыте авторов, на котором базируется материал пособия, задачи написания эссе решаются по-разному. Эссе может быть побочным или основным продуктом проекта, но в любом случае ему предшествует мощный индуктор, имеют место и конструкция/деконструкция, и социализация, и афиширование, и рефлексия. И, разумеется, ощущается стремление к инсайту, без которого эссе во многом теряет свой смысл и становится явлением серой учебной рутины.

Переходим к описанию одного из проектов, в котором эссе занимало особенно важное место. Здесь мы опишем именно школьный проект, реализованный в одной из питерских школ, нам кажется, что исследовать творчество учащихся для руководителей образовательного учреждения будет проще, чем аналогичные произведения своих коллег. Таким образом предложенное далее описание можно рассматривать в качестве самостоя-

тельного кейса (глава 7) и использовать для анализа по предложенным позднее методикам.

Школа пишет эссе

Пытаясь выстраивать каждый учебный год как своего рода музыкальное произведение, в качестве основной темы для завершающего года мы выбрали роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Почему-то именно в нем чудесным образом сошлось для русского читательского сознания все: и связь с мировой культурой, и гоголевская линия русской прозы, и милый сердцу вульгарный демонизм. Этот роман действительно читают, его не надо навязывать, и в то же время его обманчивая «попсовость» открывает такие горизонты, о которых и не подозревает массовый читатель.

Соответственно были выстроены маршруты путешествий. Мы побывали в Иерусалиме и Кейсари, Вифлееме и Назарете. Послесловием должна была стать поездка в Москву. Мы прекрасно понимаем, что всякий нормальный учитель после такого вступления немедленно закроет пособие, в сердцах пожелав нам дальнейших путешествий. Мы бы попросили все-таки не торопиться и попытаться понять нас правильно: дело не в том, куда и на чьи средства мы путешествуем. В данном случае путешествие – достаточно мощный инструмент «остранения» (термин В. Шкловского), который мог быть при иных обстоятельствах (а в обычной школе обстоятельства всегда иные) любым другим. Например, чтение страниц булгаковского романа в необычной, возможно, слегка театрализованной обстановке вполне может выполнить те же функции. Тот же эффект достигается при введении в учебный процесс игровых элементов. В идеале изучение произведения должно идти в ключе, родственном самому произведению. «Мастер и Маргарита» подталкивает нас к тому, чтобы организовать его изучение как своего рода мистерию, священнодействие. У нас была возможность в звездной ночной пустыне говорить о Канте и читать отрывки из Евангелия на берегу Галилейского озера и в Гефсиманском саду. Это, конечно, роскошь; но выключение из обычного, школьно-учебного времени-пространства – необходимость.

Ключевым звеном стало написание эссе, скромно заявленного как философское. Кроме романа Булгакова, источниками должны были стать Ветхий и Новый Завет и философские работы В. Соловьева, Бердяева, С. Булгакова, Розанова, Флоренского, Флоровского, Шестова, Франка и других русских мыслителей (должна была быть прочитана одна работа или, как минимум, фрагменты из нее).

Мы полагаем, что именно в эссе можно отточить и продемонстрировать главные для образованного человека навыки, то есть способ обучения и его результат сводятся в единый фокус. Чтобы написать эссе, надо уметь анализировать и обобщать, думать и формулировать.

В помощь одиннадцатиклассникам учителя школы и сами анализировали, обобщали, думали и сформулировали девять тем с «приличными»,

как говорили в XIX веке, эпитафиями, выбранными из «Мастера и Маргариты» или Нового Завета:

1. О природе человека. «Злых людей нет на свете...»

2. О шутовстве. «Радуйтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах...» «Рыцарь этот когда-то неудачно пошутил...»

3. О творчестве. «Рукописи не горят».

4. О свободе воли и предопределении. «Кирпич ни с того ни с сего... никому и никогда на голову не свалится». «Не две ли малые птицы продаются за ассарий? И ни одна из них не упадет на землю без воли Отца вашего...»

5. О сильных и слабых. «Никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, и в особенности у тех, кто сильнее вас».

6. Об ответственности за свои поступки. «Пилат... взял воды и умыл руки перед народом, и сказал: невиновен я в крови Праведника Сего...»

7. О любви. «В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение».

8. О трусости и предательстве. «Трусость, несомненно, один из самых страшных пороков».

9. Об учительствовании и ученичестве. «Иисус увидел человека, сидящего у сбора пошлин, по имени Матфея, и говорит ему: следуй за Мною. И он встал и последовал за Ним». «Ученик не выше учителя, и слуга не выше господина своего...» «Паси агнцев моих...»

Результатом стал сборник эссе. Одни были сработаны на вполне школьном уровне, по принципу «мне задали – я сделал». В других авторы честно силились пробить над собой потолок инфантилизма, поверхностности, косности языка, боязни собственных мысли и чувства. И пробивали. Но третьи – и их не так уж мало – стали настоящими шедеврами, откровениями вовсе не местного масштаба.

Разумеется, от учительского замысла до ученического воплощения был большой путь, и большой не только потому, что многокилометровый. Ребятам надо было подготовиться к эссе, пройдя за полгода все этапы «мастерской». И система занятий по роману, не считая отсылок к нему на рядовых уроках литературы, должна была состоять из следующих событий:

1. Семинар «Образы Иуды» (по одному из Евангелий, рассказу Л. Андреева «Иуда Искариот» и роману М. Булгакова), проведенный накануне поездки в Израиль.

2. Лекция «Стиль и язык романа М. Булгакова».

3. Беседа о кантовском доказательстве бытия Бога (по книге А. Гулыги «Кант»).

4. Лекция «Тема любви в романе М. Булгакова».

5. Групповое занятие «Текст как мир и мир как текст».

6. Групповое занятие «Жанр романа М. Булгакова».

7. Поездка в Москву «по булгаковским местам». (Надо отметить, что этот пункт был перемещен и превратился в добровольное послесловие к проекту.)

8. Написание философского эссе о романе «Мастер и Маргарита» на одну из предложенных девяти тем с обязательным использованием Евангелий и как минимум одного философского источника.

9. Публичный экзамен, предполагающий защиту взглядов, высказанных в эссе, и критическую оценку эссе товарищей по классу.

Если примерять к этому плану событий терминологию мастерской, то период «до путешествия» – это предварительная конструкция, в которую входило самостоятельное чтение романа, как бы разрозненные разговоры о художественных интерпретациях евангельских образов (в лирике Андрея Белого, поэмах Блока и Маяковского, в опере Уэббера и т.д.). Впервые прямые отсылки к Булгакову возникли на семинаре по рассказу Л. Андреева. Все это вместе с предыдущим культурным опытом работало на становление поля культурных ориентаций у каждого участника проекта. Параллельно возникало и коллективное поле – продукт социализации. Столкновение различных, зачастую спорных и даже кощунственных интерпретаций евангельских образов обеспечивало непрерывный процесс конструкции/деконструкции. Моменты столкновения конструирующих и деконструирующих факторов становились индукторами, побуждали к инсайтам. Афиширование пока было возможно только в устной форме. С этим багажом мы подошли к путешествию.

В период «во время путешествия» процесс изучения романа интенсифицировался. Занятия проходили практически ежедневно, были много часовыми. В приложении эти занятия описаны достаточно подробно. Кроме интенсивности и ситуации «остранения», они отличались еще постоянными требованиями рефлексии, активным побуждением к инсайтам. Однако основная работа рефлексии выпала на период «после путешествия». Одиннадцатиклассники стремительно дочитывали дополнительную философскую литературу, писали эссе и готовились к публичному экзамену. Публичный экзамен состоял: 1) из знакомства с работами друг друга (афиширование); 2) из написания отзыва (по сути еще одно эссе, только импровизационное) на одно из понравившихся эссе (рефлексия на рефлексии); 3) из группового обсуждения всего проекта (социализация + рефлексия на рефлексии). Московское путешествие с подробной экскурсией по булгаковским местам, тем более что было не обязательным, а добровольным, в этой системе играло уже роль последствия и дополнительной конструкции.

Когда весь цикл оказался пройден, стала ясна ценность и пути, и полученного материала, прежде всего письменных и устных высказываний учеников, среди которых были и эссе.

Можно ли было получить столь же ценный материал без всего этого сложного процесса? Учитывая потенциал класса, можно сказать, что 3 или 4 работы из 18, возможно, были бы не хуже, чем получилось. Работы слабые (5 из 18) могли бы не состояться вообще. Не были бы созданы поля культурных ориентаций; рефлексия в большинстве случаев, как и последствие, были бы нулевыми.

Инсайты, насчитывающиеся в результате десятками, свелись бы к двум-трем частным удачам.

Поэтому мы повторяем: мы не верим в замечательные результаты, достигнутые на простых путях. Сложность порождается сложностью; так часто хвалимая простота гениальности – фикция. Очевидное и общеизвестное – всегда ложь. И сложнее всего достигать изящества простоты.

Текст порождает текст

Авторы твердо убеждены, что эссе – это путь познания; мы категорически отвергаем эссе как метод, несущий одну единственную нагрузку – оценочную; убеждены, что эссе становится продуктивным только тогда, когда созданные произведения становятся поводом для повторного анализа-осмысления коллегами, обучающимися

В уже приведенном кейсе одним из наиболее мощных событий стало групповое занятие «Текст как мир и мир как текст». Для него не понадобилось никаких методических ухищрений, поскольку групповая работа в режиме мозгового штурма для наших учеников не новость, а семинары и лекции вполне подготовили их к многоуровневому освоению текста романа. Класс, состоящий из 18 человек, был поделен на 4 группы. К каждой группе присоединился педагог-куратор, призванный помочь в организации работы (совместная деятельность в данном случае больше была нужна педагогам, чем школьникам, вынесшим всю содержательную часть занятия на своих плечах). Каждая группа получила свою тему, объединение которых позволяло в минимальное время (час на обсуждение и час на ответы) рассмотреть роман М.Булгакова с разных точек зрения, фрагментарно проанализировать текст и выдвинуть общие концепции романа. Темы были следующие (в том порядке, в котором должны были следовать ответы):

1. Параллелизм персонажей и событий. История и современность в романе.
2. Роль Воланда в романе.
3. Время-пространство в романе.
4. Текст как мир и мир как текст.

Каждая группа выбрала свой режим работы. Кто-то целый час провел в общем обсуждении, кто-то, быстро распределив участки работы, предпочел думать в одиночку, кто-то разбил на пары. Видимо, возможность выбора наиболее удобной формы работы привела к комфортной ситуации для большинства и обеспечила в конечном итоге содержательность обсуждения, когда оно стало общим. Попробуем восстановить ход общего обсуждения, то есть второй час занятия.

Первая группа, разбившись на пары, начинает ответы с комментированного перечисления персонажей, которые действуют в романе в разные исторические эпохи и представляются по какому-то признаку похожими. Дима В. и Женя А. проводят следующие параллели: Афраний – Воланд (в качестве доказательства приводится фраза Воланда о его присутствии в Ершалаиме во время осуждения Иешуа); Пилат – сосед Маргариты (это соображение вызывает общий смех, хотя и подкрепляется

тем, что оба в конце концов освобождены); Иуда – Латунский и Майгель (следует замечание, что тип Иуды в Москве рубежа 30-х годов оказался весьма востребованным); Левий Матвей – Иван Бездомный (по принципу ученичества, подразумевающего, что и учителя тоже соотносятся друг с другом), а также Левий Матвей – Маргарита (последняя трактуется как ученица мастера, но еще задолго до занятия в кулуарах прозвучала мысль, что ее, скорее, можно назвать ученицей Воланда); Марк Крысобой – Азazelло (оба убийцы и имеют зверски уродливую внешность); Низа – Гелла и Наташа (по принципу служебной роли в темных делах); первосвященник – Берлиоз (комментариев не было, но именно последнее сопоставление представляется наименее очевидным и наиболее глубоким, так как именно эти персонажи утверждают официозную истину). Никакой обобщающей концепции группа пока не предлагает. Алексей Г. из четвертой группы добавляет, что могут быть сопоставлены Пилат и мастер, а также (скорее в качестве шутки) Маргарита и Банга, так как только они могут утешить соответственно мастера и Пилата.

Вадим М. и Антон Т. говорят о соответствиях между событиями в разных временных пластах романа. Отмечаются такие соответствия: убийство Иуды – убийство барона Майгеля (продолжена мысль предыдущей пары); гроза в Ершалаиме – гроза в Москве (ребята показывают, что уже готовы к разговору о Москве как Новом Иерусалиме и Третьем Риме – эта ассоциация в классе всплывает мгновенно); совпадение окончания романа Булгакова с окончанием романа мастера (в ответах последней группы эта параллель будет доведена до уровня концепции); умывание рук Пилатом – сожжение романа мастером (и тот, и другой устраняются от вмешательства в дела истории); допрос Иешуа Пилатом – беседа Ивана с мастером (совершенно неочевидное сопоставление), а также «лунные» мучения Пилата и Ивана свидетельствуют о внутреннем родстве и этих персонажей; суд над Иешуа – расправы Воланда в Москве. Эти ряды параллелей порождают мысль о том, что один и тот же герой может в разных ситуациях иметь в параллельном историческом мире разные соответствия, то есть ряды параллелей подвижны и не образуют устойчивых сочетаний.

Вторая группа, обсудив «разделение труда», почти сразу переходит к индивидуальной работе. Ребята садятся отдельно и думают над отдельными аспектами роли Воланда в романе. Приведем результаты этих размышлений.

Дима Н. отмечает бросающееся в глаза несоответствие между представлениями о Сатане и ролью Воланда. Воланд творит не зло, а справедливое возмездие и поэтому завоевывает читательские симпатии. Основная задача Воланда в романе – освобождение Пилата от проклятия. Все, что он предпринимает, ведет к этой цели. (Эта концепция не слишком убедительна, доказательств явно недостаточно, но делается попытка вывести образ Воланда за пределы сатирической фантастики, из-за которой, собственно, роман и обрел популярность, и соотнести его с образом Иешуа.)

Максим П. начинает с наблюдения над текстом начала XIX главы, трактуя слово «отрежут» («Пусть отрежут лгуну его гнусный язык») как «знак» присутствия Воланда (действительно, Воланду сопутствуют в романе некоторые мотивы, например, пустоты и остроты – последний и чудится Максиму в данном слове). Затем он, опираясь на лекцию «Тема любви в романе», вступает в полемику с высказанной в ней концепцией дьявольского участия в первой встрече мастера и Маргариты. Произнося чрезвычайно запутанную фразу, в которой он пытается изложить свое понимание диалектики случайности и закономерности, Максим, видимо, неожиданно для себя приходит к следующему красивому выводу: творец любви мастера и Маргариты не Воланд, а сам Булгаков, Воланд же используется автором как средство и самостоятельной ценности в романе не имеет.

Алексей Н. говорит о свите Воланда. По его мнению, свита Воланда и создает его образ, лучше всего характеризует его. Сам Воланд действует в романе мало, свита выступает самостоятельно, сея страх и опустошение (еще раз отмечается, что пустота – признак дьявола).

Два последних ответа объективно работают на снижение образа Воланда. Совершенно иначе трактует его Варя Г. Начиная с разговора о неразделенности в нем добра и зла, она указывает на эпизод в Варьете, где вместо магии происходит разоблачение человеческих пороков. Люди не видят и не могут оценить то, что дает (!) им Воланд, они закоснели в грехе и пороке. Способным измениться во всем романе оказывается только Бездомный, его болезнь – это, в сущности, излечение. Варя развивает мысль о том, что основная цель Воланда – разговор с богом, а все акции его и его свиты – своего рода аргументы. На чашу весов вечного спора дьявола с богом бросается чрезвычайно «весомое» доказательство – отягощенная грехами Москва.

Очень важная мысль высказывается Димой Р., который перевел уже потускневший от употребления эпиграф к роману (о зле и благе) в другой план. Воланд, будучи дьяволом, должен выполнять миссию разрушения, но в романе роль его совершенно иная: он на всех уровнях выступает связующим звеном. Он связывает реальный и потусторонний мир, историю и современность, мастера и Маргариту, и т.д.

Как мы видим, группа не выдвинула единой концепции, предложив целый веер соображений, но соображений ценных, подготавливающих целостное восприятие романа.

Третьей группе достался вопрос хронотопа (термин М.М. Бахтина), причем осмыслить его надо было не только в литературоведческом, но и в философском аспекте.

Группа так же, как и предыдущая, пришла к мысли об индивидуальной работе, но перешла к ней несколько позже, то есть имела больше времени на групповое обсуждение.

Олег К. сначала в качестве примеров приводит эпизоды, в которых время-пространство значительно искажено. Так, что-то происходит с простран-

ством во время погони Ивана за Воландом и Бегемотом (те движутся не торопясь, пока Иван бежит, но расстояние между ними не сокращается); квартиру ювелирши в ночь бала бесконечно вырастает и т.д. Вообще манипуляции со временем и пространством – показатель власти Воланда над миром. Не только Воланд и его свита, но и Иешуа и Левий Матвей находятся вне времени и пространства. Только находясь вне системы, можно управлять ею. Именно так обстоят дела с персонажами, имеющими возможность выхода в вечность.

Кроме вышеприведенных утверждений, Олегу принадлежит еще высказанная в ходе обсуждения мысль о «нехорошей» квартире как своего рода зоне: квартира как бы «готовится» к приходу Воланда, так как сверхъестественные вещи творятся в ней и до появления дьявола.

Ваня П., говоря о мирах романа, утверждает, что параллельными могут быть не только пространственные измерения, но и временные. Так, Лиходеев оказывается в Ялте, преодолевая огромное пространство в ноль-время. Осознать это люди не в состоянии, поэтому и придумывается правдоподобный вариант – пребывание Степы в загородном ресторане «Ялта».

Филипп М. развивает мысль о квартире № 50 как о зоне. Квартира меняет вид (речь идет об интерьерах) в зависимости от способа уничтожения людей. Пока ювелиршины жильцы и она сама исчезают, все эти чудеса могут быть легко объяснены на бытовом уровне; однако смерть барона Майгеля требует совсем другого антуража.

Миша Б., обобщая то, что уже было произнесено представителями других групп, отмечает следующее: в конце романа Булгаков сталкивает два времени, и происходит встреча мастера и Пилата. Два времени-пространства связывает Воланд, будучи представителем вечности.

Краткость высказываний в данном случае, на наш взгляд, не повлияла на уровень их содержательности. Впрочем, темы были распределены таким образом, что самые глубокие мысли должны были быть произнесены в конце занятия. Так и произошло.

Четвертая группа целый час не прерывала группового обсуждения, и выступления ребят в общей беседе стали его продолжением. Егор П. замечает, что судьба Пилата зависит не только от романа мастера, но и от сюжета романа о мастере. В вечности, добавляет Виталик А., действует один закон – роман мастера, который дан ему богом. (Уже тут ясно, что в группе наличествует полное понимание неразделенности истории и текста, то есть понимание мира как текста).

Алексей Г. уточняет, что в «Мастере и Маргарите» мы имеем несколько текстов: роман Булгакова, роман мастера, Евангелие Левия Матвея и т.д., то есть множество (видимо, в математическом смысле) текстов и миров. Все тексты, вновь вступает Виталик, являются одинаковыми, это, в сущности, один и тот же текст (в качестве аргумента выступает указание на текстуальные совпадения). Есть единственный мир – это текст. И этот текст, как и мир в целом, от бога, а не от дьявола. Отсюда

и название романа – это роман не о дьяволе, а о любви. Название романа как раз и свидетельствует о том, что любовь от бога. (Последний аргумент скорее имеет отношение к эмоции, чем к логике).

Егор П. возвращается к идее о множественности миров в романе. Это библейский мир, Москва, мир бала, мир мастера и Маргариты, о котором речь идет в конце романа. Эти миры и связаны текстом; текст в данном случае является телепортом.

Эту эффектную реплику углубляет Алексей Г.: различные миры соединены вставками из романа мастера. Все эти миры существуют ради освобождения Пилата. Главное действующее лицо – Иешуа. Роман пишется для бога. (Иными словами, мастер предоставляет богу средство освобождения Пилата.)

Небольшую, но важную реплику вставляет Дима Е. Он говорит, что текст – это набор знаков, а так как в мире мы тоже видим знаки, то и мир представляет собой разновидность текста. Надо уметь его прочесть.

Обсуждение подводит к логическому концу Жена Т.: текст романа мастера звучит в исполнении Воланда, Маргариты, Азazelло, Булгакова. Евангелий тоже несколько (есть еще и апокрифы). Вообще Библия – неоконченная книга. Мир существует, пока библейская история интерпретируется. В конечном итоге, текст и реальность – два вида существования мира.

И тут как пища для будущих размышлений и споров звучит вопрос Алексея Г., может ли вообще быть закончена история, рассказанная в булгаковском романе, и история самого булгаковского романа?

Представляется, что состоявшееся обсуждение (и так это и было воспринято одиннадцатиклассниками) – серьезная веха в духовном становлении ребят. Но надо заметить, что это не случайный ряд более или менее счастливых догадок, а результат кропотливой работы коллектива педагогов, направленной на создание среды, в которой ночной разговор о Канте в пустыне воспринимается не в качестве своеобразной игры в бисер, а как очередное обращение к очередной странице вечного текста мира.

В завершении представим два фрагмента из эссе, созданных учащимися. Первое написано Евгением Тереньевым. Второе – Алексеем Гильденбергом как отклик на эссе, созданное одноклассниками.

Эссе наших учеников

Свобода воли и предопределение

Кирпич ни с того ни с сего никому и никогда на голову не свалится.

Во все времена человечество интересовала тема судьбы, предопределенности. Свободны ли мы в своих поступках? Или же мы действуем по уже существующему плану? Каждый человек отве-

чает на эти вопросы по-своему: кто-то считает, что каждый сам себе хозяин, кто-то считает, что вся наша жизнь уже расписана вплоть до мелочей. Суть моей работы состоит в том, чтобы рассмотреть разные точки зрения на эту проблему, сравнить их и попробовать на основании этого сформулировать собственную позицию. В своей работе я рассматриваю четыре основных источника: Библию, роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», труды Н. Бердяева «Смысл истории» и «Смысл творчества» и работу В. Соловьева «Русская идея».

Тема свободы воли и предопределенности в Библии

В первую очередь я хотел бы обратиться к одной из важнейших культуuroобразующих книг в истории человечества – Библии. Одной из основополагающих идей Библии является идея **предопределенности**. Эта идея подчеркивается и усиливается на протяжении всей Библии. Так в Ветхом завете пророки предсказывают будущее: «И сказал Иероваам жене своей: встань и перендись, чтобы не узнали, что ты жена Иеровамова, и пойдй в Силом. Там есть пророк Ахия; он предсказал мне, что я буду царем сего народа (предсказание Ахии о будущем царстве Иероваама) [третья книга царств, 14, 2], «В те дни заболел Езекия смертельно, и пришел к нему Исаия, сын Амосов, пророк, и сказал ему: так говорит Господь: сделай заветание для дома твоего, ибо умрешь ты и не выздоровеешь» [четвертая книга царств, 20, 1] (предсказание о смерти Езекия). В Новом завете Иисус не раз говорит своим ученикам о том, что произойдет в будущем: «И, восходя в Иерусалим, Иисус дорогою отозвал двенадцать учеников одних, и сказал им: вот, мы восходим в Иерусалим, и Сын Человеческий предан будет первосвященникам и книжникам, и осудят Его на смерть; и предадут Его язычникам на поругание и биеение и распятие; и в третий день воскреснет» (предсказание Иисуса о своей смерти) [Евангелие от Матфея, 17–19], «Истинно говорю вам: не останется здесь камня на камне; все будет разрушено» (предсказание Иисуса о разрушении Иерусалимского храма) [Евангелие от Матфея, 24, 2]. Предопределенность в Библии выражена в форме божественного провидения – Бог все видит и знает. Складывается впечатление, что Библия не оставляет человеку никакой свободы выбора, но если разобраться внимательнее, то это не совсем так. В Библии, помимо темы предопределенности, также присутствует и противоположная ей тема – тема свободы выбора. Подтверждение этому мы можем найти в существовании заповедей Христа. Главной целью Нового завета было не только описать историю жизни Иисуса, но и дать через нее нравственные наставления человечеству, заповеди. А смысл заповедей в том, чтобы в ситуации выбора человек мог поступать хорошо, вставать на сторону добра, а не зла. Если бы у человека не было никакой свободы выбора, то не нужны бы были и заповеди. Значит, существование заповедей предполагает наличие свободы выбора. Существование

заповедей говорит о том, что есть выбор: можно поступать хорошо, а можно плохо. Следовательно, существует некоторая **свобода выбора**. Таким образом, можно сделать вывод, что в Библии содержатся две линии: **идея предопределенности** и **идея свободы выбора**. Мы можем найти точки их пересечения. Таковыми являются ситуации с предательством Иуды и судом Понтия Пилата. Иуда мог и не предавать Иисуса, ведь он был его учеником. Он может предать или не предать, у него есть выбор. Схожая ситуация складывается и в истории с Пилатом. Пилат сомневается – осудить Иисуса или нет, у него есть выбор, но в итоге оба случая заканчиваются так, как было предписано. Получается, что Библия все же утверждает победу рока над свободой выбора, но стоит снова вернуться к тому, что одной из наиболее важных целей этой книги было дарование человечеству нравственных наставлений, заповедей. А их основной смысл состоит в том, чтобы в ситуации выбора человек мог поступать хорошо, вставать на сторону добра, а не на сторону зла. Значит, их существование предполагает возможность свободного выбора, а, следовательно, отсутствие предопределенности. Таким образом, можно сделать вывод, что в Библии присутствуют как идея свободы выбора, так и идея предопределенности. Обе они достаточно сильны и тесно связаны друг с другом.

Тема свободы воли и предопределенности в «Мастере и Маргарите»

Вторым источником, который я анализирую в своей работе, является роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». В «Мастере и Маргарите» так же, как и в Библии, присутствует тема **предопределенности**. Собственно, роман начинается с того, что Воланд в деталях предсказывает смерть Берлиоза: «Он смерил Берлиоза взглядом... и громко и радостно объявил: – Вам отрежут голову!

Бездомный дико и злобно вытаращил глаза на разглагольствовавшего неизвестного, а Берлиоз спросил, криво усмехнувшись:

– А кто именно? Враги? Интервенты?

– Нет, – ответил собеседник, – русская женщина, комсомолка».

Булгаков напрямую говорит нам о том, что существует предопределенность. Можно также привести пример с предсказанием смерти буфетчика Андрея, произнесенное Коровьевым: «подумаешь, бином Ньютона! Умрет он через девять месяцев, в феврале будущего года, от рака печени в клинике Первого МГУ, в четвертой палате». На протяжении всей московской линии романа Булгаков утверждает, что все в нашей жизни предопределено. Эта предопределенность подается нам через предсказания и размышления Воланда. Можно вспомнить знаменитый монолог Воланда о том, что человек совершенно не свободен в своих поступках, который он произносит перед тем, как дает предсказание о смерти Берлиоза:

«А бывает и еще хуже: только что человек соберется съездить в Кисловодск, – тут иностранец прищурился на Берлиоза, – пустяковое, казалось

бы, дело, но и этого совершить не может, потому что неизвестно почему вдруг – возьмет – поскольку – и попадет под трамвай! Неужели вы скажете, что это он сам собою управил так? Не правильнее ли думать, что управился с ним кто-то совсем другой? – и здесь незнакомец рассмеялся странным смехом».

Но в «Мастере и Маргарите» присутствует и другая тема – **свободы выбора**. В романе можно проследить две основные сюжетные линии – московский роман и роман о Понтии Пилате. Если в московской части романа Булгаков говорит о предопределенности, то в романе о Понтии Пилате Булгаков говорит совершенно о другом. Булгаков вообще не вводит в эту сюжетную линию тему предопределенности, он намеренно ее убирает отсюда, хотя и описывает библейский сюжет, который весь построен на этой идее. Булгаков задает себе вопрос: «А мог ли Пилат сделать другой выбор?» Раз он осуждает Пилата, значит, считает, что Пилат был свободен в своем выборе, значит, он считает, что есть некая свобода в наших действиях. Также и Иешуа Булгакова не обречен на смерть. Он совершенно искренне верит в то, что его могут отпустить: «А ты бы меня отпустил, игемон, – неожиданно попросил арестант, и голос его стал тревожен, – я вижу, что меня хотят убить». Для него не существует предопределенности, которая была у Христа, обреченного взойти на Голгофу. Таким образом, можно сделать вывод, что в «Мастере и Маргарите» так же, как и в Библии, присутствуют две линии: свободы выбора и предопределенности, и они тоже очень плотно переплетаются. Два мира: московский и библейский – объединяет текст мастера. Также и две линии: свободы выбора и предопределенности – пересекаются в тексте мастера. Мастер занимался творчеством – осуществлял свою свободу, но получилось так, что он всего лишь записал историю, которая уже произошла, точнее, он завершил эту историю, довел ее до конца. Таким образом, здесь выполняется диалектический закон о единстве и борьбе противоположностей – идеи противоположные, но одна без другой существовать не могут.

Тема свободы воли и предопределенности в философии Николая Бердяева

В качестве следующего источника для своей работы я выбрал труды известного русского философа Николая Бердяева «Смысл истории» и «Смысл творчества». Николай Бердяев утверждает, что существуют три сферы влияния на жизнь человека: сфера Бога, сфера человека и сфера Рока (судьбы): «В мире действует не только Бог, не только свобода человека, но и Рок. Рок этот означает отпадение во внешнюю сферу, означает таинственную богооставленность». Сфера Бога, по Бердяеву – это сфера абсолютной свободы выбора. Сфера человека – это компромисс между абсолютной свободой и судьбой. Бердяев рассматривает человека как существо, живущее по моральным законам. Он утверждает, что человек может избежать своего существования в сфере

рока, что «Рок преодолим для христианского сознания, для религии Духа». Когда человек «общается с Богом», живет по моральным законам, занимается духовным трудом, для него не существует рока. Все, что лежит в духовной сфере, по мнению Бердяева, лежит в сфере свободы. Бердяев называет процесс духовного труда термином «небесная жизнь». Он утверждает, что именно занимаясь духовным трудом, человек творит историю. Борьба человека и его судьбы, по его мнению, – это «творческое усилие человека ответить на Божий призыв». Таким образом, Бердяев не только размышляет над проблемой свободы выбора и предопределенности, но и приводит в своих работах вариант решения этой проблемы. Он находит некую новую сферу существования человека, которая является компромиссом между свободой воли и судьбой – «небесную жизнь».

О моральных законах и кирпиче

Не все в мире зависит от самого человека. Если бы каждый был свободен, то непременно свобода воли одного пересеклась бы со свободой воли другого, и тогда свобода воли одного стала бы ограничителем свободы другого. Для решения этой проблемы человечество выработало инструмент законов. Закон – регулятор отношений в обществе. Он не позволяет свободе воле одного становится ограничителем свободы для другого. Человечество за всю свою историю придумало два вида законов, которые могли бы выполнять эту функцию: законы (нормативно-правовые акты, установленные государством, общеобязательные правила¹) и моральные правила. Законы задают внешние ограничения, несоответствие которым неминуемо приведет к наказанию, моральные же правила обращены не к внешней форме, а к содержанию, они не ограничивают, а определяют поступки человека в той или иной ситуации, и в роли инструмента, который бы следил за выполнением этих моральных норм, выступает совесть. Различие между моральными правилами и законами также заключено в том, что формальные законы работают только на ограничение, они всегда только запрещают, моральные же правила, с одной стороны, запрещают совершать некоторые действия, но, с другой стороны, они разрешают действовать определенным образом. Библия, Булгаков и Бердяев рассуждают в первую очередь о моральных нормах. Об этом же размышлял и Иммануил Кант: «Две вещи восхищают меня в этом мире: звездное небо над головой и моральный закон внутри нас». Возможно, они кажутся им более эффективными, чем формальные законы. Но стоит отметить, что, рассуждая о моральных или каких-либо других законах, мы не можем говорить об абсолютной свободе выбора, поскольку эти законы не позволяют нам делать все что угодно, они призваны к этому. Но, с другой стороны, мне кажется неуместным рассматривать моральные нормы как реализацию пре-

допределенности. Каждый добровольно следует своим моральным принципам, то есть он свободен, но строгое следствие этим принципам приводит к определенному результату, к определенности. Этот закон не предопределяет нашу судьбу, но определяет. Поэтому мне кажется уместным ввести термин **определенность**. **Определенность** – это компромисс между роком и свободой выбора. В сфере свободы выбора может находиться один человек, даже несколько, но общество не может находиться в ней, поэтому приходится искать компромисс, который удовлетворил бы всех. Ведь одной из важнейших основ современного человеческого общества являются естественные права человека: право на жизнь, на свободу мысли, свободу совести. Для того чтобы обеспечить и охранять в первую очередь эти права, и создаются законы и моральные правила.

Я представил в своей работе три разных подхода к решению проблемы судьбы: библейский, Булгакова и Бердяева. По форме мне ближе всего концепция Бердяева, хотя, как мне кажется, во всех трех источниках прослеживается одна и та же идея. Все авторы признают существование, с одной стороны, предопределенности, рока, с другой стороны – свободы выбора. Бердяев же говорит о том, что существует еще и третий фактор, влияющий на человеческое существование, – фактор, сочетающий в себе некое ограничение, но в то же время лежащий в сфере свободного выбора; Бердяев называет это термином «небесная жизнь». Можно провести аналогию между этой «небесной жизнью» и заповедями Христа. Заповеди Христа – это моральный закон, следуя которому, человек избегает предопределенности для себя и окружающих. Можно сказать, что человек, живущий согласно заповедям Христа, живет «небесной жизнью», ведь именно о механизме таких моральных законов и говорит Бердяев. Таким образом, можно говорить о том, что концепции Библии и Бердяева утверждают одно и то же. Рассмотрим ситуацию с «Мастером и Маргаритой». В романе Булгакова тоже можно проследить эту тему. Именно тем, что Иешуа постоянно живет «духовной жизнью», следует моральным законам, можно объяснить отсутствие для него рока. Он все время живет по законам Божиим, все время живет «небесной жизнью», и для него не существует рока – он творит историю. Именно поэтому только Иешуа смог избавить Пилата от мучений, которые тот испытывал, сидя на холме. Человек, действующий по моральным законам, не задумывается о том, как ему поступить в той или иной ситуации, он будет действовать так, как диктуют ему его принципы. Можно привести позицию еще одного известного русского философа – В.С. Соловьева – по этому поводу: «Коренное условие морального существа лежит в том, что особая функция, которую оно призвано выполнять во вселенской жизни, идея, которою определяется его существование в мысли Бога, никогда не выступает в качестве моральной необходимости, но только

¹ Словарь основных уголовно-процессуальных понятий и терминов.

в форме морального обязательства. Мысль Бога, являющаяся безусловным роком для вещей, для существа морального только долг. Но, хотя и очевидно, что долг может быть выполнен или не выполнен, выполнен хорошо или дурно, может быть принят или отвергнут, невозможно, с другой стороны, допустить, чтобы эта свобода могла изменить провиденциальный план или лишить моральный закон его действенности. Моральное воздействие Бога не может быть менее могущественным, чем его физическое воздействие». В целом Соловьев говорит о том же, о чем и Бердяев. Его моральный закон – это то же, что Бердяев называл термином «небесная жизнь». Размышляя над текстом Библии, я нашел несоответствие между очень мощно озвученной темой предопределенности и существованием заповедей Христа, ту же самую проблему я обнаружил и у Булгакова в «Мастере и Маргарите». Но, как я уже показал, в Библии и «Мастере и Маргарите» решена проблема этого несоответствия. И решена она с помощью инструмента моральных законов. По сути, Бердяев и Соловьев говорят тоже именно об этом – человек, живущий по законам Божьим, свободен. Он сознательно принимает некоторое ограничение для себя, но при этом обретает свободу.

Поэтому можно сказать, что мы не вольны сделать так, чтобы кирпич не упал нам на голову, но вольны не кидать его на голову другому.

По мотивам двух эссе о любви: «В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение».

Любовь – это финский нож.

Она поражает. Поражает в самое сердце. Она поразила мастера и Маргариту, поразила неожиданно и непоправимо.

Она – оружие, с ней высказывают из-за угла. Она оружие в борьбе с сатаной, оружие в борьбе с неудачами и даже орудие борьбы за деньги.

Она фатальна. Она убивает или тяжело ранит. Она приносит боль, но даже когда боль утихает, на всю жизнь остается шрам.

Она пугает. Там, где вдруг появляется она, появляется и страх. Многие люди боятся ее и стараются держаться от нее подальше.

Она одним приносит счастье, а другим горе.

Она дает силу слабым и веру в себя сомневающимся.

Она совершенна, как хорошо отцентрованная финка из закаленной стали с наборной рукояткой, сделанная каким-нибудь старым эком на дальней зоне.

Любовь – это финский нож. И если ты боишься, то лучше не иди на дело. Боящийся несовершенно – вдруг дрогнет рука?

Бог есть любовь, а любовь – это финский нож. Странно, на правда ли?

Перед вами два эссе: одно готовилось несколько месяцев, другое было написано за час. Все это продукт построения образовательного процесса, оценивать смысл которого предстоит вам.

Подводя итоги

Мы предлагаем тьютору осмыслить собственное видение жанра. Настаиваем только на одном, нам надо говорить об этом жанре с нашими учениками, взрослыми учениками, которым предстоит уже свое понимание и видение транслировать в образовательный процесс.

Конечно, эссе может выполнять самые разные функции в образовательном процессе, но ведущей нам кажется – исследовательская, в которой эссе выступает как направляющая линия, определенный интегратор сложных образовательных технологий, способствующих развитию творческого самостоятельного мышления; самообразованию, диалогу культур.

Предлагая этот жанр в качестве основного, мы отдаем себе отчет, что во многих случаях тьюторы будут ориентироваться на так называемый академический формат, то есть – эссе как рассуждение о сути тезиса и антитезиса, в котором выделены ключевые понятия и выстроена строгая логика аргументации, но, заметим, что даже эта упрощенная версия не исключает использования метафорического мышления, активного применения аналогий, и, самое главное, предполагает наличие инсайта (внутреннего озарения), то есть того открытия, без которого открытое образование не представляется возможным.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем вы видите основные проблемы в использовании эссе как жанра учебной работы в аудитории взрослых людей?

2. Попробуйте написать эссе об эссе, ориентируясь на наш текст, свой опыт, мысли других людей.

3. Составьте план мастерской, посвященного созданию эссе как учебного жанра, попытайтесь использовать те ключевые технологические компоненты, которые предложены в этой работе.

ГЛАВА 5. МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ДИСКУССИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться... В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками.

М. Бахтин

Краткая аннотация и образовательные задачи

В главе будут рассмотрены основные цели и формы групповой работы. Возможности, преимущества и недостатки групповой работы по сравнению с индивидуальным обучением. Синергия как результат взаимодействия целей групповой работы. Малая группа как особая единица совместности. Повышение эффективности групповой работы. Оценка эффективности групповой работы. Профиль группы.

Обсуждены вопросы организации проблемно-поисковой деятельности. Роль вопроса в организации процесса обучения в целом и дискуссии в частности. Мотивация к дискуссии: проблемный подход, прагматический подход, соревновательные технологии. Формы подготовки и проведения дискуссий. Письменные формы организации дискуссий. Общий обзор и примеры использования дискуссионных форм в УМК.

Изучение содержания главы должно позволить тьюторам сформировать собственную методическую систему:

- организации групповой работы в образовательном процессе;
- проведения групповых дискуссий в различных формах;
- построения образовательного процесса с опорой на проблемно-поисковые методы.

Логика построения данной главы очень проста – мы подробно рассмотрим три ключевых понятия, содержащиеся в заголовке: **группа, проблема и дискуссия**.

Начнем с **группы**. Для того чтобы конкретизировать содержание главы в контексте понятия «группа», уточним предмет нашего интереса. Начнем с ответа на несколько важных вопросов. Можно ли в образовательном процессе игнорировать групповые формы организации занятий? Всегда ли групповая работа эффективнее, чем индивидуальное выполнение задания? Можно ли выделить не-

обходимый обязательный перечень признаков учебной ситуации, в которой необходимо переходить на организацию работы в группе?

Классическим аргументом в пользу групповых технологий является перечисление основных форм общения, актуальных для различных жизненных ситуаций.

- «Я–я», простейшая форма, в которой человек находится во взаимодействии с самим собой, например, по поводу прочитанной книги;
- «Я–он», или «пара», еще одна, часто встречающаяся в естественной практике человеческого общения форма совместности;
- «Я–они», то есть – собственно групповое общение.

С некоторой долей преувеличения можно заметить, что любая коммуникация представляет собой групповое взаимодействие. Просто – группы бывают разного размера:

- микро-группа, состоящая из одного взаимодействующего;
- микро-группа, состоящая из двух человек;
- группа, в которую входит небольшое число участников (от 3 до 9, то есть ровно столько, чтобы каждый мог общаться с каждым);
- большая группа, которую можно именовать по-разному, но которая отличается от малой группы тем, что в ней члены группы выступают как нечто общее, обладающее некими обобщенными свойствами. Такие группы часто называют «фронтами», а методы работы с ними – фронтальными; собственно – по какой-то причине именно эти методы лидируют (или лидировали до последнего времени) в образовательном процессе для взрослых.

Итак, в естественной практике человеческого общения – взаимодействие в группе выступает как одна из базовых форм, было бы нелепо отказываться от нее и в такой традиционной социальной практике, как образовательный процесс.

В каких же случаях уместно прибегать к групповой работе? (Табл. 1)

Таблица 1

№	Характеристика ситуации	Возможности групповой работы
1	Необходимость повышения эффективности индивидуальной деятельности за счет действия системных факторов	Выполнение творческих заданий, поиск неординарных решений, выбор более качественных вариантов и т.д.
2	Ограниченность ресурсов, например, раздаточного материала, презентационного материала, рабочих мест, времени на презентацию и т.д.	Группа выполняет задание совместно, промежуточные решения выслушиваются группой, на общее суждение выносятся групповой вариант. Таким образом, «число субъектов семинара» сокращается до числа групп
3	Сложность, объемность задания (например, разработки проекта)	Группа выполняет задание совместно, распределяя между собой различные составляющие деятельности
4	Необходимость управления индивидуальными действиями	Группа выступает в роли посредника между организатором семинара и участником семинара, выполняет мотивирующую, организационную, корректирующую и др. функции
5	Выполнение заданий, разработанных для группового взаимодействия; например, выполнение специальных тренинговых или тестовых групповых упражнений	Группа выступает в качестве коллективного субъекта совместной деятельности

Иначе говоря, целесообразность применения групповых технологий определяется той учебной задачей, которую необходимо выполнить в образовательном процессе; а именно, обладает ли она характеристиками совместности. В любом из указанных случаев групповая работа рассчитана на возможность добиться большего, чем просто сумма индивидуальных усилий членов группы.

Добиться большего эффекта в групповой работе удастся не всегда. Это зависит от ряда факторов, среди которых доминируют численный и персональный состав группы, организация работы группы; организация работы в межгрупповом пространстве.

О численном составе группы мы уже говорили, наиболее удобно работать в группе численностью от 5 до 9 человек.

Персональный состав группы тоже очень важен, очевидно, что негативно настроенный член группы, если он обладает влиянием на группу, может помешать ее работе. Однако, дать какие-то четкие рекомендации по тому, как именно формировать группы (по принципу однородности или разнородности) не представляется возможным. Каждому тьютору предстоит эту задачу решать самостоятельно в каж-

дой новой группе, опираясь на собственный опыт и интуицию. Психологи советуют формировать группы по принципу максимального разнообразия ее участников. В процессе формирования можно использовать психологические тесты.

Организация работы группы. Здесь уместно рассмотреть два аспекта проблемы: внутригрупповой и межгрупповой.

Эффективность внутригрупповой организации работы определяется совокупностью целей деятельности, которые реализуют члены группы в процессе своей работы. Рассмотрим эти цели (табл. 2).

Очевидно, что групповое взаимодействие в образовательном процессе будет эффективным только при достижении всех трех целей, при этом первая «образовательная цель» является доминирующей; вторая и третья же – создают условия для достижения первой. Тьютору, применяющему групповые технологии, необходимо заботиться о создании условий для достижения всех названных целей; в частности – обеспечивать корректировку работы групп на основе постоянно организуемой обратной связи по всем трем составляющим цели групповой деятельности.

Таблица 2

Образовательные цели	Цели выполнения задания	Цели овладения методами групповой работы
У каждого члена группы в образовательном процессе присутствуют цели индивидуального овладения той или иной компетентностью	У группы имеются групповые цели, связанные с необходимостью выполнить ту или иную задачу (задание, поставленное перед группой)	Учебные группы, существующие на протяжении относительно длительного периода, должны осваивать эффективные методики совместной деятельности

Таблица 3

№ п/п	Проблемы организации межгруппового взаимодействия	Основные подходы к решению проблем
1	Организация пространства для работы групп	Желательно, чтобы группы могли работать в одном помещении, то есть видеть процесс работы друг друга (мотивирующий эффект), но при этом – не мешать друг другу. Столы для работы групп должны позволять участникам группы сидеть лицом друг к другу, должны допускать трансформацию в соответствии с условиями работы
2	Формулировка задания	Задание для групп должно быть сформулировано очень четко (лучше всего и в устной и в письменной форме) и обязательно содержать три основных составляющих: – описание того продукта совместной групповой деятельности, который необходимо получить группе; – характеристика ресурсов (чем можно пользоваться, каково время выполнения задания); – характеристика наиболее целесообразного метода выполнения задания; – описание формата представления полученного результата
3	Обеспечение процесса групповой деятельности	Группы должны быть обеспечены рабочими местами, рабочими материалами, всем необходимым методическим инструментарием и т.д. Способ обеспечения должен быть продуман тьютором заранее
4	Сопровождение процесса групповой деятельности	В процессе деятельности групп тьютор должен обеспечить эффективное сопровождение, а именно – помогать группам решать возникшие проблемы: – консультировать группы; – мотивировать к работе; – корректировать групповую динамику. Очень важно соблюдать временные параметры работы, предоставлять группам информацию о течении времени
5	Организация представления результатов групповой деятельности	Каждая группа должна иметь возможность представить свою работу и получить ее качественную оценку. Могут быть использованы: устные презентации с применением наглядности; «стендовая сессия», когда результаты работы групп представлены для общего анализа; письменные отчеты о работе, которые могут быть подвергнуты перекрестному анализу групп или проанализированы экспертами. Материалы отчетов групп должны получить качественную оценку со стороны представителей других групп или со стороны экспертов; а также обобщенную оценку со стороны тьютора. Оценка выполнения задания по возможности должна затрагивать все три составляющих цели групповой деятельности

Успех групповой работы зависит и от пространства межгрупповой совместной деятельности и от того, как тьютор организует взаимодействие малых групп в ходе семинара. Ведь чаще всего в процессе семинара организуется одновременная групповая работа трех-пяти малых групп. Рассмотрим несколько наиболее часто встречающихся ошибок группового взаимодействия (табл. 3).

Рассмотрим все названные аспекты на примере организации «**Мозгового штурма**».

Мозговой штурм, или мозговая атака – методика групповой деятельности, в основе которой лежит задача нахождения решения той или иной проблемы с использованием определенной технологии, гарантирующей в определенной степени достижение творческого результата.

В начале мозгового штурма тьютор мотивирует участников работы к решению проблемы или группы проблем. Объясняет методику решения проблем по методу мозгового штурма. Принципиальных правил всего два. Мозговой штурм делится на четыре взаимосвязанных этапа.

Этап первый – уточнение сущности решаемой проблемы.

Этап второй – выдвижение всеми участниками группы любых идей и вариантов решений. Важно объяснить участникам группы, что никакие решения и предложения на этом этапе не критикуются и не комментируются, возможны только сдержанно поддерживающие высказывания или развитие идей. Критика запрещена, поскольку она выступает тормозом творческого процесса и останавливает синергию.

Этап третий – критический и конструктивный отбор идей. Целесообразно выбирать те идеи, которые не показали ранее своей несостоятельности.

Этап четвертый – оформление и представление модели решения.

Целесообразно рекомендовать группе выбрать ведущего мозгового штурма и того, кто будет фиксировать выдвигаемые варианты. Это может быть одно и то же лицо. Важный принцип – мозгового штурма – «не хвататься за первое попавшееся и за тривиальное решение».

С какими проблемами может столкнуться тьютор в процессе организации мозгового штурма? Опишем возможные ситуации.

1. Группа не может приступить к выдвижению идей. Причин такого поведения группы может быть

много, но все они связаны с персональным составом группы. У тьютора в процессе мозгового штурма есть только один действенный способ корректировки сложившейся ситуации – войти в состав группы и своим собственным примером «сдвинуть ее с мертвой точки».

2. В группе имеется лидер, который подавляет других участников группы. Его поведение надо попытаться скорректировать: убедить, переключить, удалить, дав другое задание и т.д.

3. Группа недостаточно критична на этапе выработки модели. Целесообразно задать ряд вопросов, направленных на усиление критического анализа в группе.

4. Группы излишне критичны по отношению друг к другу на этапе представления результатов. Или – другой вариант – группы не слушают друг друга на этапе представления результатов. В этих ситуациях тьютору целесообразно попытаться скорректировать общегрупповую мотивацию выполнения задания, в том числе и формулировкой дополнительных заданий, выполняемых в процессе презентации. Например, выполнение взаимного перекрестного анализа в роли «позитивного оппонента», «заказчика», «соисполнителя», «эксперта» и т.д. Распределение критических функций между группами обычно позитивно влияет на качество восприятия и критического анализа в целом; снимает эффект соревновательности.

Выделим наиболее **типичные формы группового взаимодействия**, которые могут быть использованы в процессе работы с модульной программой подготовки администраторов образования (табл. 4).

В заключение можно выделить общий критерий ситуации, когда групповая работа может оказаться неконструктивной. Такими ситуациями оказываются все случаи, в которых нет места совместности. Иначе говоря – тьютор должен тщательно размышлять: имеет ли смысл переходить на групповую работу там, где индивидуальное выполнение задания может принести больший эффект при меньших затратах.

Одним из важных оснований для групповой работы выступает необходимость объединения усилий для разрешения проблемных ситуаций и здесь мы переходим к следующему теоретическому обоснованию данной главы.

Таблица 4

№ п/п	Форма работы	Метод работы
1.	Групповой анализ текстов и других источников	Совместное чтение или изучение других источников с сопутствующим групповым обсуждением; формулировкой общей позиции по изучаемому вопросу
2.	Выполнение упражнений	Выполнение объемных заданий репродуктивного характера, допускающих суммирование усилий членов группы, например – поиск информации или выполнение расчетов
3.	Взаимообучение	Организация обмена опытом в группе; выполнение заданий по рабочей тетради в паре (например – «директор-бухгалтер», или «опытный – начинающий администратор»)
4.	Групповое решение проблемных вопросов	Поиск группой в режиме мозгового штурма ответа на проблемный вопрос (теоретического характера), заданный в рабочей тетради, сформулированный кем-то из участников семинара
5.	Групповой анализ конкретной ситуации	Групповое выявление проблемы и методов ее решения на основе анализа конкретной ситуации (глава 5)
6.	Групповые дискуссии	Групповой обмен взглядами и идеями по той или иной проблеме помогает выработать более глубокое понимание проблемы и принятие друг друга членами группы

Вторым теоретическим основанием выступает проблема «проблем»

У Гете есть очень красивое утверждение: «Приято считать, что между двумя крайними точками зрения лежит истина, ничего подобного – там лежит проблема».

Если попытаться в одной фразе определить сущность современного подхода к построению образовательных программ и стандартов, то без особого упрощения и преувеличения можно утверждать, что уровень образованности ученика характеризуется классом познавательных проблем, которые способен решить ученик, завершивший тот или иной этап образования. Такая постановка вопроса требует специального анализа сущности самого понятия познавательной проблемы. Казалось бы «проблеме проблемы» посвящено так много научных исследований и практических изысканий, что осветить этот вопрос можно в стиле строгого справочника. Однако, как это часто бывает в педагогике, простота оказывается лишь кажущейся. Познавательная проблема – понятие столь многогранное, что заставляет нас обращаться к рассмотрению целой серии логических связей: познавательная проблема как средство мотивации учения; познавательная проблема как подход к структурированию информации; познавательная проблема как способ построения учебного исследовательского диалога; познавательная проблема как способ оценки эффективности процесса, путь интеграции содержания образования и т.д. Важно отметить при этом, что познавательная проблема выступает как явление двойственное по своей природе: его внешняя объективная сторона порождается действительностью (или специально конструируется в учебном процессе в дидактических целях), а внутренняя отражает то состояние напряжения человека, которое возникает (или не возникает) в момент столкновения с теми или иными противоречиями. Согласно общему пониманию, проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или иной ситуации, средствами наличного знания или опыта. Активность человека, направленная на разрешение возникших противоречий, служит, в свою очередь, основанием для его развития. Вся наша жизнь, весь процесс становления человека – это путь постижения и разрешения тех или иных проблем, именно поэтому овладение учащимися способностью к решению проблем может и должно становиться ключевым звеном образовательного процесса.

Классическая дидактика гласит: содержание образования тем прочнее усвоено человеком, чем более развиты связи нового со старым, чем более новый жизненный опыт согласован с имеющимся ранее, введен в систему картины мира. Каждая познавательная проблема может рассматриваться как способ обеспечения этой связи, поскольку по самой своей природе служит определенным мостом между имеющимся и необходимым, между реальным и возможным.

Таким образом, познавательные проблемы можно рассматривать:

- как важнейший показатель естественности процесса обучения;
- как активизатор учебной деятельности, гарантирующий более высокую степень прочности образовательных результатов;
- как средство формирования познавательного интереса и развития познавательных сил обучающихся;
- как важнейшее интегрирующее начало, порождающее внутреннюю мотивацию к учению, самостоятельную поисковую активность.

Что же такое **познавательная проблема**? Различные педагогические источники в ответе на этот вопрос предлагают следующий понятийный ряд: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, познавательная проблема. Не вдаваясь в тонкости терминологической дискуссии, отметим, что **проблемой** является вопрос, задание, ситуация, способ решения которых ученику заранее не известен, но ученик обладает исходными знаниями и умениями для того, чтобы осуществить поиск этого способа. Таким образом, в любой проблеме присутствует объективный момент – исходные данные, создающие проблему и позволяющие ее решить; и субъективный момент – готовность ученика принять эту проблему на уровне его развития. Вопрос, на который ученик заранее знает ответ или знаком с тривиальным способом его нахождения, проблемой не является. Не является проблемой и излишне сложный вопрос, по поводу которого у ученика нет средств решения.

Остановимся более подробно на типологии познавательных проблем, которые представлены в наших учебных пособиях.

Можно выделить несколько оснований для построения типологии познавательных проблем.

В целом проблемы можно разделить на группы в соответствии с объектом неопределенности. Принято считать, что содержание образования включает в себя четыре основных компонента: систему знаний, систему общих интеллектуальных и практических умений, опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры; опыт эмоционально-волевого отношения к миру и к себе. Следовательно, можно выстроить четыре группы познавательных проблем:

- проблемы, решение которых порождает новое знание;
- проблемы, результатом решения которых может выступать новое умение;
- проблемы, порождающие опыт творчества;
- проблемы, следствием решения которых становится ценностно-эмоциональное отношение.

Проблемы первой группы будут создаваться на основе необходимости в открытии неизвестных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний. Проблемы второй группы будут связаны с условием овладения логическими, предметно-типowymi, общеучебными умениями. Третья группа проблем выступит катализатором процесса освоения опыта творческой деятельности, четвертая – опыта формирования оценочных суждений.

Другая типология познавательных проблем может быть выстроена по признаку той функции, которую они реализуют в образовательном процессе. Познавательные проблемы могут создавать условия:

- для постановки цели и организации деятельности;
- организации восприятия, осознания и закрепления первичной информации;
- организации и осуществления усвоения способов деятельности;
- организации и осуществления усвоения способов творческой деятельности;
- обобщения усвоенного и введения его в систему;
- для контроля за результатами деятельности.

Представляет особый интерес и типология, основанием для которой является степень самостоятельности ученика при разрешении проблемы. В этом ряду выделяют: проблемное изложение; частично-поисковый и исследовательский метод. Суть проблемного изложения в том, что лектор (или учебное пособие) сам ставит и сам решает проблему, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но адаптированных для понимания ученика противоречиях. Ученик же лишь «наблюдает» за ходом решения, сопереживая (или не сопереживая) последнему. Назначение этого метода в том, чтобы показать образцы решения; ученики получают возможность анализировать убедительность аргументов, осваивать алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

Частично-поисковый метод направлен на постепенное освоение учащимися сложных действий по самостоятельному решению познавательных проблем. Реализация этого метода предполагает постановку таких познавательных проблем, при решении которых ученикам предлагается самостоятельно выполнить один из поисковых шагов:

- увидеть, в чем состоит сущность проблемы;
- сформулировать гипотезу; предложить путь решения;
- построить доказательство;
- сделать выводы из полученных фактов и т.д.

Проблема в данном случае делится на группу подпроблем, из которых выделяются те задачи, решение которых доступно ученикам на уровне их развития. Этот метод может применяться при анализе конкретных ситуаций и разработке заданий для кейс-метода.

Исследовательский метод направлен на решение таких проблем, в которых обучающиеся могут проявить полную самостоятельность: от постановки проблемы до ее разрешения; при этом учащиеся реализуют полный цикл шагов, необходимых для полноценного разрешения проблемной ситуации. Собственно полноценный анализ конкретной ситуации представляет собой классическое применение исследовательского метода, когда материалом для исследования выступает конкретная ситуация, взятая для проблемного анализа. Заметим, что конкретная ситуация, как минимум трижды, создает условия для применения исследовательского метода:

- при ее конструировании (описании, сборе материала);
- при ее анализе;
- при экспертном анализе полученных решений (материалов анализа).

Приведенное выше описание типологий закономерно приводит к необходимости предложения еще одного подхода к конструированию проблем. В этом подходе важно ответить на вопросы: Кто формулирует проблему? и Что выступает источником проблем? Здесь можно выделить две большие группы познавательных проблем: в первой – источником проблемы выступает учебное пособие со своим пониманием дидактических и содержательных противоречий; во второй – проблемы формулируются учеником, а источником для них выступает его собственный опыт. Очевидно, что опора в обучении на эту группу проблем естественным образом создает лично-значимые проблемные ситуации, и, следовательно, гарантировано активизирует процесс обучения. В конечном итоге именно умение обучающихся конкретизировать и решать актуальные для собственного и общественного развития проблемы и выступает мерилем качества их образованности. Проблеме анализа конкретных проблемных ситуаций будет посвящена специальная глава нашего пособия. Здесь же заметим, что обучение администраторов образования должно актуализировать их профессиональный опыт в наибольшей степени.

От вопроса о типологии перейдем к конкретизации возможных источников и способов создания проблемных ситуаций, используемых в наших пособиях или рекомендованных тьютору.

Прежде всего, источником проблемы могут выступать базовые дидактические противоречия:

- между известным и неизвестным;
- между знаниями и умениями;
- между сложностью познавательной задачи и наличием способа ее решения;
- между познавательными потребностями и возможностями их реализации.

Проблемные ситуации возникают там, где имеется несоответствие между имеющейся системой знаний и новыми требованиями. Примером такого противоречия может служить открытие новых фактов, которые не вписываются в имеющиеся теории; еще более типичный случай этого противоречия – расхождение между житейскими представлениями и научными знаниями.

Другим основанием для создания проблемной ситуации может выступать необходимость выбора из совокупности имеющихся возможностей (пути решения, ответа, оценки) одной; такие ситуации усложняются условием аргументации причин выбора, определением критериев осуществления выбора.

Проблемную ситуацию создают:

- задача поиска новых вариантов использования имеющихся знаний;
- противоречие между очевидностью теоретической возможности решения и отсутствием способа решения;
- сложность перевода модели (схемы, чертежа, алгоритма) в реальность;

– противоречие между статикой и динамикой, между тенденцией и фактом;

– противоречие на уровне объяснения расхождения предполагаемого и реального.

Проще говоря, вопросы и задания могут приобрести проблемный характер в тех ситуациях, если:

– имеются те или иные противоречия, которые необходимо разрешить;

– требуется установить сходства и различия;

– важно установить причинно-следственные связи;

– нужно осуществить выбор на основании “взвешивания” вариантов;

– необходимо обосновать выбор предпочтения;

– требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и примеров из опыта – теоретическими закономерностями;

– стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.

Хотелось бы выделить ряд условий, необходимых для перевода потенциальных познавательных проблем в актуальные, то есть принятые обучающимся как лично-значимые. Здесь исследователи выделяют тот же комплекс условий, что и при формировании познавательного интереса:

– эмоциональность и яркость изложения;

– прагматическая направленность в область личных интересов учащихся;

– возможность переноса знаний из одной сферы в другую;

– предоставление ученику широких возможностей для самоорганизации и самореализации;

– использование различных приемов стимулирования познавательной поисковой активности, в том числе и традиционных рекламных ходов с опорой на побудительные мотивы: признания, самоуважения, новизны, занимательности, сохранения, избавления от скуки.

Подведем промежуточные итоги. Какие основные функции выполняют познавательные проблемы в нашем образовательном процессе?

1. Познавательные проблемы дают возможность вовлечь обучающихся в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. Способность к самостоятельному поиску и самообразованию при этом выступает не только необходимым условием качества образования, но и самостоятельным интегративным показателем его результативности.

2. Предоставление обучающимся выбора разнообразных познавательных проблем создает условие для качественной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

3. Решение учащимися познавательных проблем, источником которых выступает его собственный жизненный опыт, деятельность его коллег, события реальной жизни порождают понимание значимости, важности, целесообразности изучения данного содержания в целом и отдельных его разделов.

4. Познавательные проблемы могут с успехом выполнять функцию своеобразного систематизатора, это происходит тогда, когда обучающийся вовлекается в процесс установления закономерных связей между различными фактами, явлениями, понятиями, закономерностями.

5. Трудный, но посильный характер проблем не только формирует интерес учащихся к изучаемому, но и определенную настойчивость в решении познавательных задач.

6. Познавательные проблемы – это и прекрасный способ самопроверки, когда критерием качества образования выступает не процесс («я учил»), а результат («я решил проблему»).

7. Сама природа познавательных проблем формирует у учащихся особое отношение к содержанию образования, которое выступает перед ними не в виде застывших постулатов и догм, а в качестве динамически развивающейся структуры; при этом учащиеся обретают опыт дополнения и обновления этого знания, личностной причастности к этому процессу и, следовательно, ответственности за него.

8. Решение познавательных проблем – это и повод к установлению особых отношений сотрудничества между обучающимися, между тьютором и группой, когда обучающий и обучающийся могут поменяться ролями.

9. Качественный образовательный процесс – это процесс, обеспечивающий восхождение личности к собственному потенциалу развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем.

Третьим ключевым понятием данной главы является дискуссия

Дискуссия (от лат. discussio – рассмотрение, исследование) – обсуждение какого-либо проблемного, спорного вопроса. Близкими по смыслу понятиями выступают:

– диспут (от лат. disputare – рассуждать, спорить) – публичный спор на какую-либо тему;

– диалог (от гр. dialogos – прямой перевод – dia – сквозь, через....) – разговор между несколькими лицами, переговоры, обмен мнениями.

Рассмотрим дискуссионные формы, целесообразные для применения тьютором при работе с нашей учебной программой. Простейшая форма была уже названа ранее – это дискуссия по проблемному вопросу, проводимая в малой группе. При проведении таких дискуссий можно не особо сосредотачиваться на организационных вопросах. В роли катализатора и организатора дискуссии в этом случае выступает проблемный вопрос, заданный учебным пособием, тьютором, кем-то из участников дискуссии. Для активизации группового обсуждения тьютор может предложить группе обсудить два предложенных пути решения проблемы, два противоположных оценочных суждения или использовать другие приемы создания проблемных ситуаций (см. выше). Принципиально важным для учебной дискуссии представляется этап ее завершения, когда участники дискуссии подводят ее итоги, отвечая на ряд дополнительных вопросов:

- какое новое знание получено в ходе дискуссии?
- по каким позициям взгляды участников дискуссии совпадают в наибольшей степени?
- по каким позициям обнаружено максимальное расхождение во взглядах участников дискуссии?
- какие новые вопросы поставили перед собой участники?

Вопросы могут быть детализированы или сформулированы иным способом, но важно, чтобы дискуссия, проводимая в учебных целях, имела завершение, направленное на овладение ее участниками новыми образовательными компетентностями.

Заметим, что организация дискуссий для изучения нашей модульной программы представляется принципиальной позицией. Администратору очень важно обрести опыт участия в дискуссиях хотя бы ради того, чтобы осознать, что люди (в том числе и его партнеры, коллеги, ученики школы, их родители) могут иметь весьма существенные расхождения во взглядах на актуальные проблемы развития образовательного учреждения; и процесс согласования этих взглядов весьма непрост.

Второе основание для придания особой значимости дискуссионным формам состоит в диалектической природе дискуссионного метода. Собственно, дискуссии помогают осознать важнейшее правило современного менеджмента: искусство управлять людьми состоит не в поиске единственно правильного управленческого решения в каждой конкретной ситуации, а в нахождении оптимального решения для данной конкретной ситуации, выступающим, чаще всего продуктом множественных компромиссов.

И третье, важнейшая социальная функция современной школы состоит в формировании процедур и институтов гражданского общества, логика становления которого состоит в привлечении как можно больших общественных слоев к обсуждению актуальных проблем развития личности, общества и государства. Вне развития дискуссионной культуры решение этой задачи представляется невозможным.

Естественно, каждый тьютор будет самостоятельно конструировать дискуссионные ситуации и их организационное воплощение в зависимости от личного опыта и предпочтений. Здесь мы приведем еще несколько дискуссионных форм, ставших популярными в силу своей эффективности в образовательном процессе взрослых.

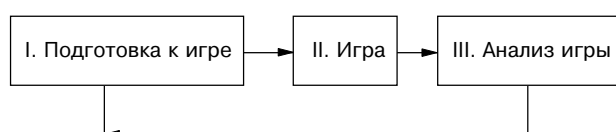
Рассмотрим одну из наиболее фундаментальных форм организации групповых дискуссий, получившую в массовой педагогической практике название – технологии «Дебаты». «Нам нужен диалог в прямом значении этого слова, согласно которому смысл течет сквозь и среди людей в отличие от обмена, где каждый пытается выиграть, утвердив свой взгляд. Диалог, следовательно, означает создание чего-то нового, когда выигрывают все», – писал в начале 90-х годов известный физик Д. Бом (далее приводится описание, предложенное Т.В. Светенко).

Игра «**Дебаты**» была разработана в свое время группой американских педагогов как целостная

педагогическая технология, направленная на развитие культуры ведения диалога в образовательном процессе. Ее российская модификация способствует:

- развитию критического мышления (о сущности которого мы говорили ранее);
- развитию коммуникативной культуры, формированию навыков публичного выступления;
- становлению исследовательских навыков (например, при поиске необходимой аргументации);
- формированию организационных навыков (организация работы с материалом, организация материала для дискуссии, организация работы команды);
- формированию навыков слушания и ведения записей.

Для реализации поставленных задач в технологии предусматривается определенная последовательность действий (схема).



Условия игры: в игре принимают участие две команды (одна утверждает тезис, а другая его отрицает). Команды, в зависимости от формата дебатов, состоят из двух или трех игроков (спикеров). Суть игры заключается в том, чтобы убедить нейтральную третью сторону, судей, в том, что ваши аргументы лучше (убедительнее), чем аргументы вашего оппонента.

Примером темы для игры в дебаты может выступить следующий тезис: «Групповые дискуссии в образовательном процессе являются необходимым элементом».

Каждый этап технологии имеет собственную структуру и систему используемых методов и приемов.

Подготовка к игре начинается с определения ее темы (тезиса). В «Дебатах» тема формулируется в виде утверждения, например, «Введение подушевого финансирования гарантированно повысит качество образовательного процесса». При подборе темы необходимо учитывать требования, согласно которым «хорошая» тема должна:

- провоцировать интерес, затрагивать значимые для дебатов проблемы;
- быть сбалансированной и давать одинаковые возможности командам в представлении качественных аргументов;
- иметь четкую формулировку;
- стимулировать исследовательскую работу;
- иметь положительную формулировку для утверждающей стороны.

Обобщенно структура первого этапа может быть представлена следующим образом.

Подготовка к игре.

Работа с информацией по теме:

- активизация знаний учащихся (групповой мозговой штурм);
- поиск информации с использованием различных источников;

- систематизация полученного материала;
- составление системы аргументов утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т. д.;
- формулирование и обоснование аргументов, подбор поддержек;
- построение стратегии отрицающей стороны;
- умение правильно формулировать вопросы;
- овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике;
- овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации.

Итак, на подготовительном этапе обучающиеся должны не только глубоко изучить и тщательно проработать содержание предлагаемой для игры темы, но также дать определения каждому понятию в тезисе, составить систему аргументов как для утверждающей, так и для отрицающей стороны, так как жеребьевка команд осуществляется незадолго до начала самой игры. При этом для каждой стороны продумывается стратегия отрицания, то есть составляются контраргументы на возможные аргументы оппонентов, а также предполагаются вопросы, которые способствуют обнаружению противоречий в позиции противоположной стороны.

Проводить игру «Дебаты» можно в соответствии с различными форматами. В России, в основном, применяются два формата: «Дебаты К. Поппера» и «Парламентские дебаты».

Формат «Дебаты К. Поппера».

Роли в командах

Первый спикер утверждающей стороны (У1), второй спикер утверждающей стороны (У2), тре-

тий спикер утверждающей стороны (У3). Аналогично обозначены три спикера отрицающей стороны. В соответствии с форматом им представляется следующая возможность для высказываний (табл. 5).

Каждая команда (в составе трех спикеров) имеет возможность брать тайм-ауты между любыми раундами общей продолжительностью 8 мин.

Каждый спикер во время игры выполняет строго определенные технологией игры роли или функции, причем роли первых спикеров отличаются друг от друга, а роли вторых и третьих – совпадают.

За временем на протяжении всей игры следит «тайм-кипер», который предупреждает команды и судей за 2, 1 и 0,5 минуты об окончании времени выступления (подготовки).

Приведем описание еще одного формата групповой дискуссии в форме «дебатов». Формат «Парламентских дебатов». Парламентские дебаты построены по принципу дебатов в современном парламенте. В игре принимают участие две команды по два человека. Одна команда представляет правительство (премьер-министр и член правительства), а другая – лояльную оппозицию (лидер и член оппозиции). Спикер палаты управляет ходом дебатов и является одним (или единственным) из судей. Тема формулируется достаточно широко для того, чтобы правительство могло выбрать любой частный аспект этой темы (о своих намерениях правительство сообщает в начале игры). Например, общая тема: «Эта палата утверждает, что введение подушевого финансирования – настоятельная необходимость современной образовательной

Таблица 5

Порядок выступлений	Затрачиваемое время	Содержание выступления
У1	6 мин.	– представление команды; – формулировка темы, актуальность; – определение ключевых понятий, входящих в тему (корректно); – выдвигание критерия (ценность или цель команды); – представление аргументов утверждающей стороны
Вопросы О3 к У1	3 мин.	– третий спикер отрицающей стороны задает первому спикеру утверждающей стороны вопросы, направленные на ослабление аргументации
О1	6 мин.	– представление команды; – формулировка тезиса отрицания; – принятие определений ключевых понятий; – атака или принятие критерия оппонентов; – опровержение позиции утверждения; – представление аргументов отрицающей стороны
Вопросы У3 к О1	3 мин.	– третий спикер утверждающей стороны задает первому спикеру отрицающей стороны вопросы, направленные на ослабление аргументации
У2	5 мин.	– опровержение аргументов оппонентов; – восстановление и развитие собственной аргументации; – приведение новых доказательств и поддержек
Вопросы О1 к У2	3 мин.	– еще одна серия вопросов, направленная на ослабление аргументации
О2	5 мин.	– опровержение аргументов оппонентов; – восстановление и развитие собственной аргументации; – приведение новых доказательств и поддержек
Вопросы У1 к О2	3 мин.	– еще одна серия вопросов, направленная на ослабление аргументации
У3	5 мин.	– выделение наиболее важных вопросов, по которым произошло столкновение мнений, в порядке их следования в кейсе; – сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам и объяснение того, почему приводимые командой аргументы более убедительны; – заключение
О3	5 мин.	– аналогично О3

политики». Оппозиция же обязана опровергать аргументацию утверждающей стороны, но не обязана выдвигать собственные конструктивные модели.

Каждая команда располагает временем для трех речей, порядок речей таков:

1. Премьер-министр – конструктивная речь 7 мин.
2. Лидер оппозиции – конструктивная речь 8 мин.
3. Член правительства – конструктивная речь 8 мин.
4. Член оппозиции – конструктивная речь 8 мин.
5. Лидер оппозиции – опровержение 4 мин.
6. Премьер-министр – опровержение 5 мин.

В «Парламентских дебатах» отсутствуют раунды перекрестных вопросов, они задаются прямо по ходу речи оппонентов. Когда выступающий из одной команды произносит свою речь, член другой команды может встать с места и задать краткий вопрос или сделать комментарий (не более 15 секунд). Но выступающий может не принять вопрос или попросить немного подождать. Вопросы команды имеют право задавать только в первых четырех речах в промежутке между концом первой и началом последней минуты выступления.

Тайм-кипер отмечает знаком конец первой и начало последней минут выступления. В ходе речей опровержения конец первой минуты не обозначается.

Разбор результатов игры и ее хода – важный и необходимый этап в достижении целей данной технологии (наиболее эффективно этот этап проходит, если игра была записана на видеокассету, то есть появляется возможность увидеть игру во всех деталях). При проведении анализа дебатов недопустимо сравнивать выступления спикеров между собой, учащегося можно сравнивать только с самим собой. Любая критика выступления должна быть конструктивной. На первое место в анализе игры должен выступать самоанализ команды и каждого игрока. Основными критериями для анализа игры могут быть критерии, по которым осуществляется судейство, а также: эффективность выбранных аргументов и контраргументов, проведения раунда перекрестных вопросов, выполнение каждым спикером своей роли, слаженность работы команды и др..

Игра «Дебаты» согласно любому формату подлжит оценке судейской коллегии. При подведении итогов игры может использоваться как международный протокол, так и российский. Последний является более формализованным, так как в нем указаны критерии для оценивания игры каждого игрока. К данным критериям относятся: содержание речей спикеров (разнообразие, глубина, доказательность и отношение к теме аргументов и аспектов, наличие фактических ошибок и умение работать с вопросами), структура выступлений (соответствие роли спикера, логика построения речи, структурированность выступления, соблюдение регламента) и способ (культура речи, культура общения и корректность по отношению к оппонентам).

Структура международного протокола более простая, так как судья выносит свое решение на

основе сравнения аргументов сторон (их убедительности и доказательности). Таким образом, акцент переносится на столкновение позиций двух команд, то есть непосредственно на дебаты.

Представляется необходимым упомянуть и о других форматах дискуссий, которые также могут быть использованы в учебном процессе.

Открытые дискуссии (Plenary Debates) предусматривают постановку проблемы с последующим обсуждением без четкого выделения утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников, но здесь важно то, чтобы определенное знакомство с предметом обсуждения имело место ранее, а также необходимо руководство дискуссией с тем, чтобы она носила конструктивный характер.

Дискуссии в форме телевизионного talk-show (Panel Debates), с которыми многие познакомились в ходе избирательных компаний, требуют от ведущего особого умения направить дискуссию по существу вопросов, избегая «хождения по кругу», для чего необходимо предварительно предусмотреть как принципиальные основы, так и точки расхождения, столкновения мнений в рамках дискуссии.

Дискуссия может быть проведена в письменной форме. Ранее уже упоминалась стендовая форма проведения дискуссии. Можно назвать такие формы организации дискуссии (или ее отдельного этапа) – как организация «стены гласности», на которой каждый участник дискуссии может написать свое мнение по любой из заданных (предыдущими участниками) тем. Такая форма дискуссии созвучна современным диалогам, организуемым в сети Интернет. Можно выделить две основные разновидности: чат (преимущественно молодежная форма диалога) и открытый обмен мнениями в логике виртуальной конференции.

Заметим, что режим «дискуссионной гостиной» становится необходимым элементом любого образовательного или научного портала, размещенного в Сети. Эта технология может быть взята на вооружение тьюторами, обеспечивающими долгосрочное сопровождение участников семинаров по освоению модульной программы.

Подведем итоги

Логика компетентностного подхода позволяет трактовать образование как способность видеть и решать актуальные для развития (мира, человека и познания) проблемы. Именно поэтому забота о проблемном подходе в наших учебных пособиях – это забота о качестве образовательного процесса. Ключевым методом работы в программе выступает проблемная дискуссия, поводом для которой является проблемный вопрос или конкретная ситуация, становящаяся объектом проблемного анализа. При этом под проблемой понимается вопрос (задание, ситуация), которая актуальна для участника образовательного процесса, но не может быть им решена на данном этапе развития. Источники проблем для решения в образовательном процессе по данной программе: тексты и задания пособий, личный опыт тьютора, личный опыт участников процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы возможности и ограничения к использованию групповых методов в образовательном процессе?
2. В какой ситуации наиболее целесообразно использовать групповые методы?
3. Как компетентностный подход связан с проблемным?

4. Какие источники для создания проблемных ситуаций используются в данной учебной программе?

5. Какие формы организации групповых дискуссий должен будет применять тьютор при работе над программой?

ГЛАВА 6. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

- Смогут ли администраторы что-то изменить в своих школах после изучения ваших пособий?
- Обязательно смогут, непременно смогут,... если захотят, конечно.

Из диалога независимого эксперта с автором

Краткая аннотация и образовательные задачи

В главе представлен дидактический обзор методов процессуального и результативного контроля качества, применяемых при освоении модульной программы:

тесты, их виды, формы и особенности применения; эссе; диагностические методики; метод «Портфолио» в его различных вариациях.

Будут рассмотрены особенности организации оценки и самооценки при компетентностном обучении, проектно-модульные технологии.

Изучение содержания главы должно позволить тьюторам:

- выстроить собственную систему организации оценки и самооценки в образовательном процессе;
- стимулировать участников процесса к развитию культуры самооценки в образовательном процессе;
- освоить основы применения методов оценки и самооценки (тестового контроля; разработки и использования диагностических методик контроля качества процесса; разработки проектов и написания эссе; построения «Портфолио» как результата освоения программы);
- выработать систему критериев определения эффективности методов оценивания качества образовательного процесса в логике компетентностного подхода.

Рассмотрение проблемы придется начать весьма нетрадиционно, а именно, обозначить те теоретические позиции, которым в данной главе не будет уделено практически никакого внимания. Эта глава не будет посвящена детальному анализу педагогической проблемы оценки и самооценки в образовательном процессе. Кроме того, в ней не будет представлен подробный анализ роли обратной связи при организации качественного образовательного процесса. Более того сама проблема качества не станет предметом скрупулезного исследования (авторы разделяют взгляды, изложенные на проблему качества в модуле «Мониторинг»). Все эти «не» обусловлены великим множеством

научных и научно-публицистических работ, созданных в трех обозначенных областях:

- обратная связь и ее роль в организации образовательного процесса (информационно-системная модель);
- оценка и самооценка качества (процессуально-педагогическая модель);
- соотношение цели и результата как предмет анализа (управленческая, процессуально-деятельностная модель).

Можно перечислить еще с десяток подходов, через призму которых может быть дан ответ на несколько простых, по сути, вопросов: «Что оценивать? Как оценивать? Кому оценивать?»

По традиции мы не сможем обойтись, как минимум, без тезисного изложения той теоретической концепции, которой, в данном случае, придерживаются авторы.

Контроль качества процесса обучения выступает необходимым условием его гарантии. При этом можно выделить две основных составляющих:

- процессуальную составляющую;
- результирующую составляющую.

Результирующая составляющая связана с ответом на вопрос, удалось ли участникам образовательного процесса достичь тех целей, которые были запланированы при построении модульной программы. Так как модульная программа выстроена в логике компетентностного подхода, то и проверка (контролю, оценке) подлежит достижение тех целей, которые сформулированы в программе и пособиях «через категорию деятельности». Предстоит организовать проверку того, что именно сможет сделать участник образовательного процесса на основе полученных знаний; еще точнее – оценивать то, что он «сделает» за время работы над заданиями модульной программы.

Таким образом, результирующая оценка качества проводится дважды. Первый раз – на этапе проектирования, когда определяется перспектива освоения того или иного опыта; вторая – по итогам выполнения всех заданий. Ключевым здесь становится вопрос: «Позволят ли разработки, выполненные участником программы за время обучения, привести к реальным переменам в образователь-

ном учреждении? Какие потенциальные возможности в отношении развития образовательного учреждения возникают у администратора в результате освоения программы?». Заметим, что авторы целиком и полностью разделяют концепцию управления качеством через влияние на результат. А именно, одним из эффективных инструментов управления образовательным процессом является формирование четких ориентиров достижения.

Приведем пример такого влияния, точнее управленческой технологии, построенной на учете данного механизма влияния. Директор одной негосударственной школы рассказывала авторам, как она принимает на работу педагогов. Первое, что она делает – интересуется квалификацией (уровнем образования, дополнительными сертификатами, опытом работы), затем – притязаниями (что именно и на каких условиях педагог хотел бы делать в школе). Следующий шаг – организация «пробного» занятия или серии занятий. Если на всех трех этапах получены положительные заключения, то наступает самое главное: директор просит педагога разработать программу по преподаваемому предмету на определенный период и приложить к программе итоговую контрольную работу (тест, контрольное задание), которое должны будут выполнить ученики по окончании изучения предмета. «Если меня устраивает программа, – объясняла нам директор, – я убираю контрольную работу в свой стол; а когда заканчивается договорной период – прихожу в класс и даю задание, которое точно повторяет то, что мне приносили изначально, может быть, только одно-два задания чуть-чуть видоизменяю. Если дети задание выполняют – заключаю договор с учителем на более длительный срок».

Так же как и этот администратор, мы убеждены, что ориентир в виде заранее сформулированного итогового задания выступает прекрасным организатором совместной деятельности учащихся и тьютора.

Вторая составляющая оценки качества – **процессуальная**. Необходимость ее возникновения сегодня не оспаривается никем из специалистов по управлению. Речь идет о том, что качественный результат выступает следствием качественно организованного процесса, направленного на достижение этого результата. Сбои в организации процесса почти стопроцентно гарантируют соответствующие сбои на уровне результата. К процессуальным оценкам, таким образом, относятся:

- оценка промежуточных результатов;
- оценка соблюдения технологических условий организации процесса;
- оценка личностной (групповой) позиции и динамики в образовательном процессе.

Мы уже упоминали некоторую теоретическую модель, на базе которой можно выделить ограниченное число индикаторов качественного процесса. Напомним. Речь идет о том, что в ситуации, когда участник образовательного процесса проявляет в нем позитивное отношение, увлеченность и ответственность, то можно, с достаточной долей уверенности, говорить об эффективности данного процесса в отношении этого человека.

Что такое **позитивное отношение**? Это реакция приятия, одобрения, выражение симпатии и т.д. по отношению к изучаемому, к людям, вместе с которыми приходится работать. Диагностировать это отношение можно как визуально, так и применяя элементарные диагностические методики самооценки состояния.

Увлеченность? Специалисты говорят, что увлеченность, так же как и позитивное отношение, видна невооруженным глазом. Процесс обучения вызывает неподдельный интерес, участник процесса с готовностью принимается за выполнение заданий, стремится задавать вопросы по существу интересующих его аспектов проблемы, проявляет инициативу.

Ответственность? Ответственность – деятельностная характеристика, которая проявляет себя в стремлении качественно, в срок выполнить любое индивидуальное и групповое задание.

Наличие позитивной динамики в отношении этих трех составляющих может выступать достоверным гарантом развивающего и образовательного эффекта от процесса.

Естественно, опираясь на собственный опыт и знания, тьютор может применять и другие процессуальные модели оценки. Роль процессуальной оценки в образовательном процессе достаточно ясна, именно она представляет материал для коррекции организации процесса.

Как и многие современные авторы, мы полагаем, что наиболее эффективной моделью **оценки является ее сочетание с самооценкой**. Это утверждение можно усилить следующим постулатом: тьютор в большей степени должен заботиться о запуске процесса самооценки, чем совершенствовать систему оценивания. В конечном итоге, мы работаем с аудиторией взрослых, которые достаточно осознанно включаются в образовательный процесс. Многие из них ради образования жертвуют определенными ресурсами: временным, финансовым. Для многих очень сложно осуществлять смену позиции с директорской, учительской (наши участники семинаров привыкли сами учить и оценивать) – на ученическую. Не редки случаи, когда администратор рассматривает включение в процесс обучения как ситуацию риска «потери репутации». Все это выступает дополнительными аргументами в пользу утверждения: качественная самооценка может оказаться гораздо более эффективным методом влияния на процесс, чем оценка со стороны тьютора или эксперта. Тем более что наши пособия представляют все возможности для участников процесса по организации самооценки. Перечислим основные подходы:

- каждая программа выделяет те компетентности, которыми должны овладеть учащиеся; по завершении освоения каждого модуля целесообразно попросить администраторов оценить степень овладения новым опытом;
- каждая глава начинается с обозначения образовательных целей, по окончании изучения главы и выполнения заданий в рабочей тетради уместно попросить слушателей оценить достижение поставленных целей;

– в рабочих тетрадях представлены задания, позволяющие оценивать достижение промежуточных результатов;

– в процессе проведения занятий уместно предлагать слушателям оценить свою позицию, позицию группы и преподавателя (тьютора);

– основанием для итоговой оценки и самооценки выступает портфолио, в которое будут включены все разработки, выполненные обучающимся в процессе освоения программы.

Итак, **формула «контроля качества освоения модульных программ учебного комплекса»** состоит в сумме следующих составляющих:

– ориентация на цели, заявленные в программе и пособиях;

– ориентация на построение качественного процесса (с применением методик, специально отобранных для учебно-методического комплекса);

– отслеживание позиции участника образовательного процесса по выбранным индикаторам;

– промежуточная и итоговая оценка результатов учебно-прикладной деятельности;

– преимущество самооценки перед оценкой.

Рассмотрим те элементы промежуточного и итогового контроля, которые включены в наши учебные пособия и рабочие тетради.

Отметим, прежде всего, что никакая прикладная программа не может быть реализована без опоры на теоретическую составляющую, поэтому очень важно добиться усвоения ключевых понятий, зависимостей, теоретических моделей. Именно поэтому в рабочих тетрадях в достаточном объеме представлены задания, направленные на создание условий для освоения этого компонента содержания.

Остановимся на наиболее общей составляющей этого блока – на тестах учебных достижений. Принципиальным является то, что использование тестов и тестовых заданий на различных этапах процесса направлено на выявление степени овладения учащимися конкретными знаниями, обеспечивающими те или иные действия.

Тест (от англ. test – испытание, исследование) – задания стандартной формы, по результатам выполнения которых можно судить о наличии знаний, умений, опыта и т.д.; с точки зрения информационного подхода тест – это задача с известным решением, предназначенная для проверки правильности работы системы; с точки зрения физиологии тест – это метод исследования, заключающийся в пробном воздействии на организм в целях получения данных для выводов.

Можно обозначить и иные подходы, но для школьных администраторов, включенных в систему проведения Единых государственных экзаменов, понятие «тест» давно перешло из области теоретического в область прикладного интереса.

Преимущество тестов по сравнению с другими процедурами оценки состоит в возможности экономии ресурсов (прежде всего, времени, при обработке больших массивов информации); возможности стандартизации (сравнения, сопоставления результатов), снижения фактора субъективизации.

Заметим, тесты, как и другие процедуры, могут быть более или менее удачными в зависимости от того, насколько они соответствуют своему главному назначению позволять быстро и качественно диагностировать усвоение заданного объема содержания.

В общем виде тестовое задание состоит из четырех частей:

– инструкции;

– текста задания (вопроса);

– вариантов ответа (могут отсутствовать в открытой форме теста);

– правильного ответа.

Основное требование, предъявляемое к тестовым заданиям, состоит в наличии однозначно правильного ответа.

Тестовые задания содержатся практически в каждой главе наших рабочих тетрадей. Правильные ответы на тестовые задания приведены в этом учебном пособии в главах, посвященных рабочим тетрадям по отдельным модулям.

Тестовые задания, представленные в рабочих тетрадях, могут быть двух видов:

– открытого типа (когда учащийся должен самостоятельно изложить вариант ответа);

– закрытого типа (когда ставится задача выбора варианта ответа из заданных версий).

Заметим, что задания открытого типа обычно направлены на проверку усвоения основных понятий или закономерностей и предполагают вычленение ответа из текста пособия.

Среди заданий открытого типа могут быть представлены «задания дополнения», когда ответ формируется с учетом имеющихся ограничений, например, надо дополнить предложение, или заполнить пропуск в тексте.

Признаками качественных заданий открытого типа являются:

– возможность краткого ответа;

– однозначность оценки правильности ответа;

– простота формулировки вопроса;

– возможность опоры на память или конкретный текст.

Приведем примеры «открытых заданий» из наших рабочих тетрадей?

Назовите основной международно-правовой источник регулирования прав ребенка?

Назовите условия заключения трудового договора с учащимися в возрасте от 14 до 15 лет?

Задания закрытого типа, собственно, именно они чаще всего называются тестами, могут быть сконструированы в нескольких форматах.

1. Задание с альтернативным вариантом ответа. Такое задание предполагает только две возможности ответа: да или нет, правильно или не правильно.

Например: Программа модернизации российского образования включает в себя задачу отказа от индивидуализации и дифференциации образования в 10–11-х классах средней школы. Очевидно, что в данном случае правильным будет ответ «нет».

Однако такая форма представляется излишне прямолинейной и примитивной, задания альтерна-

тивного типа более уместны при чтении графиков, анализе таблиц, когда к одному графику и таблице прилагается несколько утверждений, правильность (неправильность) которых следует проверить.

Приведем здесь анекдотическую историю, посвященную тестовым заданиям альтернативного вида. Завуч в присутствии учителя математики задает вопрос ученику, которому во что бы то ни стало необходимо поставить за экзамен оценку «удовлетворительно»: «Скажи мне, сумма квадратов катетов прямоугольного треугольника ведь равна же квадрату гипотенузы? Да?» «Ну, да!» «Вот видишь, знаешь! Садись, «три»». И, оборачиваясь к коллеге: «Вы просто не умеете правильно задавать вопросы с альтернативным вариантом ответа».

Для того чтобы не допустить подобных ситуаций в нашем образовательном процессе, тьютору целесообразно ориентироваться на широко известную модель Дж. Гильберта, в которой он формулирует ряд правил, соблюдение которых позволит готовить качественные задания альтернативного типа:

- вопрос должен содержать одну законченную мысль;
- в вопросе не должен содержаться ответ или подсказка для ответа;
- в вопросе следует избегать формулировок, допускающих субъективную оценку («небольшой», «много», «мало» и т.д.);
- при конструировании вопросов целесообразно чаще применять количественные термины;
- не следует использовать двусмысленные выражения;
- частота вариантов ответов «да» и «нет» в одном тесте должна быть примерно одинаковой.

Собственно, эти рекомендации могут быть отнесены и к другим формам заданий. Перечислим иные форматы тестовых заданий, используемых в наших пособиях.

2. Задачи с множественным выбором. Это основной и наиболее часто встречающийся вид заданий, применяемый в тестах. Задачи формулируются так, чтобы в них было не менее трех правдоподобных вариантов ответа. Учащийся должен выбрать правильный вариант ответа, которым может быть один из предложенных, несколько предложенных, все или ни один из предложенных ответов.

Пример. По какой причине государственное или муниципальное образовательное учреждение может отказать несовершеннолетнему в приеме?

- а) только по причине отсутствия свободных мест;
- б) по причине проживания в другом районе;
- в) по причине отсутствия регистрации по месту жительства;
- г) по причине неуспешного прохождения конкурса.

3. Задачи на установление соответствия. Так называются задания, в которых необходимо установить связи между различными элементами.

4. Задачи на установление аналогий. В общем виде эти задания представляют собой задачу установления аналогии связи (отношения) между

двумя элементами. Такие задания очень удобны при анализе сущности того или иного понятия.

5. Задания на исключение лишнего. В задании приводится ряд объектов, между которыми необходимо установить связь и исключить лишнее слово.

Приведем простейший пример. Установите связь между понятиями и исключите лишнее. «Самостоятельность, сетевое взаимодействие, мониторинг качества, ограничение связей школы с социумом». Очевидно, что лишним в данном ряду будет выступать «ограничение связей с социумом».

Задания 3-го, 4-го и 5-го видов в наших тетрадях не представлены.

6. Установление правильной последовательности, переструктурирование. Это задание предполагает расположение элементов в правильной последовательности; или дополнение ряда недостающим элементом. Такого рода задания целесообразны в том случае, если они направлены на проверку усвоения алгоритмов; их применение уместно и при анализе табличных массивов или графиков.

7. Задачи на нахождение ошибок. Обучающиеся анализируют предложенные тексты (тест может быть представлен в различной форме: вербальной, графической, табличной, схематической, рисуночной и т.д.) и замечают имеющиеся в них неточности.

Классические варианты тестовых заданий 6-го и 7-го видов представлены в рабочей тетради модуля «Экономика» и связаны с нахождением ошибок в расчетах.

Эти варианты тестовых заданий с той или иной частотой представлены в наших рабочих тетрадях. Тьютор может использовать имеющиеся задания или самостоятельно конструировать собственные варианты заданий. Полезным упражнением для участников семинара является разработка тестового материала для проверки и самопроверки освоения содержания образования для той или иной главы.

Конечно, могут быть предложены и более сложные конструкции тестовых заданий, мы здесь ограничились анализом лишь базовых форм; опытные тьюторы могут обогатить их содержание и разнообразие за счет собственных знаний и опыта.

Второй вид заданий, направленных на обеспечение оценки и самооценки качества образовательного процесса, используемый в наших пособиях – это «**эссе**». Ранее мы уже ввели это понятие, когда рассматривали проблему работы с текстом. Напомним, что **эссе** (от фр. *essai*; англ. *essay* или *assay* – опыт, очерк; от лат. *exagium* – взвешивание) – жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной или социальной проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Может ли эссе представлять интерес для обеспечения процесса оценки и самооценки? Несомненно, в силу своей рефлексивной природы. Эссе предоставляет уникальную возможность в свободной форме высказать оценочные суждения в отношении той или иной

теоретической модели, идеи, опыта. Эссе может стать инструментом анализа личностной и групповой динамики; качества работы тьютора, в конце концов.

Заметим, что свободная форма изложения требует от тьютора высокой квалификации при анализе. Как и любое другое задание, выполняемое в процессе обучения, эссе предполагает обязательную обратную связь, то есть гарантию его анализа со стороны тьютора (или экспертов).

Что может стать предметом анализа:

- точность понимания сущности идеи или теоретической модели;
- принятие или непринятие учащимися той или иной идеи как личностно-значимой;
- оценочные суждения (позитивная или негативная оценка) по отношению к процессу.

Для задания эссе можно выбрать проективную форму, когда предлагается найти вариант решения задачи, улучшения процесса, завершения истории.

Такая форма задания сближает эссе и с тестовыми заданиями открытого типа и с разработкой тех или иных учебных проектов.

Что представляет собой «учебный проект»?

Оговоримся, что и в данном случае мы не будем представлять общего теоретического обзора этого сложнейшего понятия. Вычленим только те его наиболее существенные черты, которые наиболее актуальны в логике компетентного подхода.

Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед)

– план, замысел, описание деятельности, которую предстоит сделать. С другой стороны, и в педагогике и в современном менеджменте, проект понимается не только как замысел чего-либо, но и как процесс воплощения этого замысла на практике, и как результат воплощения замысла. Устойчивые понятия – театральные проекты, телевизионные проекты, строительные проекты, художественные проекты. В этом же ряду можно назвать учебные проекты.

Учебный проект объединяет в себе несколько составляющих:

- он разрабатывается с учебными целями, то есть влияет на становление той или иной образовательной компетентности;
- он обязательно имеет деятельностную прагматическую составляющую, т.е. направлен на достижение практических целей преобразования действительности;
- в нем можно выделить этапы разработки, ресурсного обеспечения, реализации, оценки (внедрения) полученных результатов.

Очевидно, что у учебных проектов и компетентного подхода общая идеология. Одним из «отцов основателей» проектного метода в образовании выступает классик прагматической педагогики Д. Дьюи. Среди отечественных педагогов, внесших огромный вклад в развитие «метода проектов», первым следует назвать В.Н. Сорока-Росинского. Его лозунг: «Всякое знание превращая в деяние» можно было бы написать на знамени движения за «метод проектов».

В нашем учебно-методическом комплексе представлен один вид учебных проектов. Это задания,

в которых участникам семинара предлагается разработать те или иные управленческие материалы, направленные на внесение практических преобразований в деятельность их собственных образовательных учреждений: миссия образовательного учреждения, план реструктуризации, бюджет школы на год, инновационный проект, проект устава школы, проект договора с партнером и т.д.

Вопросы проектирования неоднократно поднимаются в наших пособиях:

- в модуле «Управления» проектирование рассматривается как самостоятельный метод;
- в модуле «Экономика» изучаются вопросы построения финансовых проектов;
- в модуле «Право» исследуется проблема правового обеспечения различных составляющих проектов модернизации;
- в модуле «Мониторинг» учащимся предлагаются различные аспекты проблемы проектирования системы гарантии качества;
- в первой главе данного пособия мы рассматривали вопросы проектирования образовательных программ и учебных материалов, в этой главе рассматривали подходы проектирования тестового материала.

Проект, таким образом, становится не только актуальным для современного педагогического мышления понятием, но и необходимым инструментом управления. Сущности проектирования в образовательном процессе может быть посвящен отдельный семинар, дополняющий данные модульные программы. Здесь же хотелось бы обратить внимание тьютора на важнейший тезис. Разработка проектов, так же как и анализ конкретных ситуаций, являются самыми важными методами, направленными как на освоение содержания наших модульных программ, так и на анализ качества освоения программы.

Каждый проект может стать основанием для экспертной оценки с точки зрения образовательных целей той или иной главы. С другой стороны все проекты должны объединяться в одно целое. Это «целое» получило в нашем учебно-методическом комплексе наименование **«портфолио»**.

Рассмотрим более подробно и само понятие и ту роль, которую оно играет в нашем комплексе. Термин этот еще не вошел в классические словари, но совершенно очевидно, что происходит он от всем понятного «портфеля».

Зададим себе вопрос: «Что такое портфель?». Портфель – это нечто, в чем можно переносить бумаги (преимущественно) с места на место; или нечто, в чем можно бумаги хранить (например, редакционный портфель). Отметим еще одно важное свойство любого портфеля: он имеет отделения, то есть позволяет структурировать вложенные в него материалы.

Как эти сущностные признаки портфеля проявляют себя на практике применения «метода портфолио»?

«Портфолио» позволяет объединить вместе отдельные материалы в единое целое. Портфолио предполагает их осмысленное структурирование, то есть объединение в отдельные группы (разде-

лы). После объединения материалов вместе и их структурирования полезно выполнить еще одну работу – написать введение (описание) к портфолио, обосновав отбор материалов и способ их группировки. На базе портфолио можно сделать экспертное заключение, оценивающее право автора – хозяина портфолио претендовать на то или иное право.

Таким образом, **портфолио** – метод, применяемый в образовательном процессе для развития культуры сбора, хранения, структурирования, реструктурирования, анализа информации. Существенными отличительными чертами метода выступают возможность собирать и хранить разнородную информацию в структурированном виде, обеспечивать перегруппировку материала в тех или иных учебных целях. Портфолио может быть использовано при ведении исследовательской работы, разработке учебных проектов, для оценки и самооценки.

Без потери смысла термин может быть заменен понятием – «портфель», «файловая папка» и т.д.

Приведем несколько практических примеров. Все мы, хотя бы по газетам и телепроектам, знакомы с портфолио, собираемым манекенщицами (чаще именуемых сегодня – моделями). Эти портфолио, обычно, представляют набор фотографий и дополняются резюме об участии в тех или иных проектах; в портфолио могут быть вложены полученные дипломы и сертификаты.

Похожий вариант – исследовательское портфолио. Всякий, кто сталкивался с задачей написания статьи или подготовки выступления, наверняка собирал портфолио, даже если и не употреблял это понятие. Портфолио к лекции может состоять из тезисного плана лекции, текстов приводимых цитат; образцов раздаточного материала, графиков, таблиц, ксерокопий статей, текста лекции (одной из версий), музыкальных дисков, ссылок на интернет-ресурсы и т.д.

Классическое исследовательское задание, которое сегодня получают школьники при реализации программы по образовательному туризму: «Собрать портфолио по выбранной проблеме. Требование к портфолио: оно должно содержать материалы по проблеме в следующих жанрах: научно-популярная статья, публицистика (газетная, журнальная статья), фотографии (не менее 5–7), рисунки (плакаты, карикатуры), художественные образы (отражение проблемы в искусстве), статистические данные, мнения современников, обобщение – обзор материалов, тезисный план итоговой статьи, итоговая обобщающая статья.» Такое задание ставит ученика перед задачей активного поиска материала во время путешествия, внимательного его анализа, обобщения.

Результатирующий «учебный портфель» в нашей программе создается каждым участником отдельно и состоит из всех тех материалов, которые обучающийся считает ценными для своей практической административной работы. Портфолио формируется в каждом модуле отдельно, итоговый портфолио будет, таким образом, состоять из четырех взаимосвязанных модулей.

Какова структура каждого модуля? Можно выделить несколько групп материалов: управленческая документация; методические материалы; методы решения проблемы; примеры для использования в педагогическом коллективе; теоретические модели, которые могут быть использованы директором на практике.

Собственно отбор материалов и их структурирование учащимися является самостоятельным результирующим заданием, которое будет носить как обучающий, так и оценочный характер.

Итоговая работа с портфолио предполагает выполнение следующих шагов.

1. Анализ текстов пособия и рабочей тетради, записей, материалов учебного проектирования в целях выявления ценных (по мнению учащегося) документов.

2. Структурирование отобранных материалов в соответствии с избранной логикой.

3. Аналитическое описание портфолио:

- создание структурированного перечня материалов, вложенных в портфолио;

- выделение наиболее ценных, значимых документов;

- качественная оценка портфолио в соответствии с задачами программы;

- самооценка портфолио автором.

На основании созданных портфолио целесообразно выполнить следующую работу:

1. Провести экспертизу портфолио в парах, подготовить экспертное заключение.

2. Представить портфолио на обсуждение (все, или отдельные папки, в которых предложены разные варианты структурирования). Итоговое обсуждение портфолио может позволить участникам семинара сфокусировать свое внимание на тех аспектах деятельности, которые выпали из их собственного поля зрения.

3. Провести в группах анализ портфолио и ответить на вопрос: в какой степени анонсированные в начале семинара (в программе) цели достигнуты группой в целом и каждым отдельным участником в частности. За счет какого ресурса достигнут результат? Что необходимо изменить в логике организации обучения, чтобы результирующая совпала с целевой установкой.

Итоговое занятие целесообразно дополнить заполнением оценочных таблиц, приведенных в соответствующих главах, посвященных рабочим тетрадям. Здесь мы приводим только один вариант анкеты для самооценки и оценки качества семинара, адресованный всей программе в целом, то есть проводимой после изучения всех четырех модулей. Участников семинара целесообразно попросить заполнить эту таблицу дважды, один раз в начале изучения программы, в этом случае – заполняются только первые две графы, затем после окончания изучения программы. Заполняются оставшиеся графы, могут быть внесены изменения в две первые графы, если позиция участника семинара за время работы изменилась.

Оцените значимость предлагаемой программы по результатам, которые планируется получить в ходе наших семинаров. До начала изучения про-

граммы заполните графы 1–2 («До изучения программы: важно, умею»).

По окончании изучения программы вы можете внести изменения в первые две графы и оценить результаты освоения программы в графах 3–4 («По итогам изучения программы: сделал, сумею сделать») (табл. 6).

«Важно» – для моего образовательного учреждения.

«Умею» – у меня есть профессиональный опыт решения такой задачи.

«Разработал» – вложил в портфолио.

«Смогу разработать» – овладел необходимой компетентностью для решения названной задачи.

Знаки для самооценки (оценки):

Ответ	Нет	Скорее, нет	Скорее, да	Да
Знак	Знак «минус» – 0 (численная оценка)	Знак «минус-плюс» –/+ 1 (численная оценка)	Знак «плюс-минус» +/- 2 (численная оценка)	Знак «плюс» + 3 (численная оценка)

Анализ результатов заполнения таблицы может стать для тьютора как поводом для групповой рефлексии, так и материалом для итоговой (теперь уже тьюторской) самооценки качества проведенной работы.

Мы рекомендуем тьютору как минимум трижды за время проведения семинара выполнить еще одно задание, помогающее выявить индивидуальную и групповую динамику, а также стимулирующее слушателя к самооценке.

В первый день семинара, приблизительно в середине и в последний день семинара целе-

сообразно попросить каждого участника семинара заполнить следующую мини-табличку.

Объект оценки	Численная оценка
«Дело»	
«Мы»	
«Я»	

Три составляющие: «Я», «Мы», «Дело» – это классические объекты оценки делового стиля в группе. В модуле «Управления» даны более детализированные варианты оценки организационной культуры. Однако, достаточные для анализа и корректировки процесса данные можно получить, оперируя только этими тремя индикаторами.

От чего зависит позитивная оценка деятельности:

- от полученного результата;
- от позитивного, делового микроклимата в группе, позитивной групповой динамики;
- от позитивного самочувствия каждого члена группы, позитивной личностной динамики.

Как расшифровать «Дело» в отношении семинара? При оценке этих «деловых» результатов придется ответить на вопрос: «В какой степени нам удастся достигать запланированных результатов программы? На сколько качественные разработки создаются слушателями? Как выполняются задания»? Иначе говоря, как именно учебная группа делает «дело»?

Что означает «Мы»? Оценка этого параметра зависит от вопросов: «Удобно ли, комфортно ли работать в группе? Хорошо ли обучается группа? Можно ли оценивать групповую динамику как позитивную?».

Таблица 6

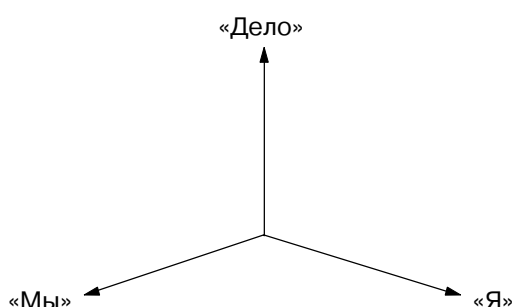
№ п/п	В ходе образовательного процесса слушатели	До изучения программы		По итогам изучения программы	
		Важно	Умею	Разработал	Смогу разработать
1.	Разработают долгосрочную и краткосрочные программы и проекты модернизации образования в образовательном учреждении				
2.	Создадут пакет юридических (нормативных) актов, регулирующих деятельность образовательного учреждения				
3.	Создадут образцы договоров, заключаемых образовательным учреждением в соответствии с задачами обеспечения качества образовательного процесса и общественного контроля качества				
4.	Разработают механизмы, обеспечивающие развитие общественно-государственного взаимодействия в образовательном учреждении				
5.	Разработают модели целесообразной реструктуризации образовательного учреждения, пути и способы вхождения образовательного учреждения в образовательные и другие социальные сети				
6.	Спроектируют внутренние системы мониторинга качества образования				
7.	Разработают пакет необходимой документации, позволяющий вести самостоятельную финансовую политику				
8.	Разработают программу финансового обеспечения образовательного учреждения, бюджетный план				
9.	Построят применительно к своему учреждению систему оптимизации использования финансовых ресурсов				

Что такое «Я»? Это оценка, обращенная к самому человеку? Как я оцениваю свое продвижение в программе? Удастся ли мне реализовать себя как эффективного члена группы? автора разработок? профессионала? Я ощущаю, что моя компетентность в этом семинаре растет? И т.д.

Опыт показывает, что участники семинара очень быстро, почти на невербальном уровне принимают критерии самооценки по этим шкалам.

Попросите каждого проставить в соответствующую графу оценки от 0 (самый низкий результат) до 10 (самый высокий результат).

Оформить результаты можно графически, соединив полученные точки на осях. Изменение получаемого треугольника может стать предметом анализа как для самого ученика, так и для тьютора. Полезно сосчитать средние результаты и выделить отклонения по группе в целом, а затем проанализировать полученную динамику в трех срезах.



Еще раз подчеркнем, что здесь приводятся только минимально необходимые инструменты оценки и самооценки, опытные тьюторы могут обогатить предлагаемую модель собственным инструментарием.

Подведем итоги

Качественный образовательный процесс предполагает наличие в нем системы процессуальной и результативной оценки. Процессуальная оценка позволяет скорректировать качество организации занятий в целях достижения необходимого результата.

Основным результатом овладения программой со стороны участников семинара будет являться их способность (подтвержденная практически) решить те или иные управленческие задания, определенные в каждом из модулей программы.

Учитывая специфику состава учебной группы тьютор в большей мере должен заботиться об объективизации оценки и стимулировании процесса самооценки со стороны участников семинара.

В качестве основных инструментов для оценки и самооценки качества в наших пособиях представлены: тестовые задания открытого и закрытого типа, проектные разработки, эссе. Комплексным результирующим инструментом для оценки и самооценки является «метод портфолио», соединяющий в себе все материалы, разработанные учащимися за время освоения программы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие положения стали основополагающими для авторов при отборе методов оценивания для данной учебной программы?
2. Какой принцип оценивания порождается компетентностным подходом?
3. Почему тьютор должен в большей мере заботиться о развитии самооценки, чем о формировании системы оценивания в данной программе?
4. Какие инструменты используются для оценивания и самооценивания в программе? Дайте краткое определение каждому инструменту.

ГЛАВА 7. CASE-STUDY – ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ АНАЛИЗ

В Одессе был аналогичный случай.
Из народного фольклора

Нельзя решать проблемы на уровне того понимания, на котором они были созданы.
А. Эйнштейн

Краткая аннотация и образовательные задачи

На одном из студенческих сайтов, посвященных качеству образования в некоем столичном вузе, напечатано дословно следующее: «Народ, учиться здесь не рекомендую. Условия средние, библиотека плохая. Преподы читают старорежимные лекции, кейсов нет и в помине... Говорят, что дают фундаментальное образование, а что им остается, если ни в жизни, ни в профессии они ничего не понимают».

Автор модного труда «Чем кейс отличается от чемадана» так охарактеризовал свою работу по созданию кейсов: «Мне проще написать три главы в книгу, разработать с десяток лекций, чем приготовить хотя бы один удобоваримый кейс для подготовки менеджеров».

Эта глава посвящена анализу проблемы применения метода анализа конкретных ситуаций (МКС или кейс-метод) в образовательном процессе, в частности при реализации модульной программы повышения квалификации администраторов образования.

Изучение этой главы поможет потенциальному тьютору:

- понять назначение МКС и его отличие от других аналогичных методик;
- увидеть различные возможности применения конкретных ситуаций в образовательном процессе;
- изучить целесообразные этапы работы слушателей с кейсом;
- познакомиться с дополнительными возможностями работы с кейсом;
- получить представление о разработке кейса, выработать собственные критерии оценки качества кейса;
- выявить преимущества и недостатки метода.

Как и в предыдущих главах теоретический материал будет иллюстрирован примерами из наших учебных пособий.

Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) – case-study, или в русской транскрипции кейс-метод порожден естественной потребностью участников образовательного процесса обращаться к жизненным реалиям для их последующего осмысления и преобразования.

Новое звучное имя метода пришло к нам из международной практики, первые серьезные упоминания и обобщенные работы по методике анализа конкретных ситуаций относятся к опыту работы Гарварда 60–70-х годов, по крайней мере, в современной литературе чаще всего именно это время принимается за дату рождения метода, хотя

иногда утверждается, что в педагогической практике метод возник уже в начале века. Утверждается, что современный среднестатистический студент Гарварда или любой другой бизнес-школы за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов. Каждый год высшие учебные заведения и исследовательские институты издают сотни новых кейсов и методических пособий.

По общему признанию лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 году по инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland. С 1991 года он называется European Case Clearing House (ECCH).

ECCH является некоммерческой организацией, которая связана с организациями, предоставляющими и использующими кейсы и расположенными в различных странах мира. В настоящее время в состав ECCH входит примерно 340 организаций, среди которых The Harvard Business School Publishing, Институт развития менеджмента (1MB) в Лозанне, в Швейцарии, INSEAD в Фонтбло во Франции, IESE в Барселоне в Испании, Лондонская бизнес-школа в Англии, а также Школа менеджмента в Кранфилде. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ECCH.

Метод широко вошел в современный образовательный процесс в силу своей интерактивной составляющей, опоры на позитивную мотивацию слушателей, превращающихся из учеников в творцов. Наиболее восторженное принятие метод встречает у молодежной аудитории, может быть еще и потому, что напоминает игру, пусть деловую, но все-таки захватывающую игру, в которой аналитические и конструктивные способности участников семинара позволяют им изменять (пусть пока в заочной форме) современные реалии. Собственно, именно деловые игры можно считать одними из предтеч метода анализа конкретных ситуаций.

Очевидно, что в качестве обучающего метод применялся и ранее. МКС – название большой группы методов, которые активно использовались и используются в образовательной практике. К теоретико-практическим основаниям метода можно отнести:

- проблемно-поисковый анализ;
- прагматическое обучение;
- ориентацию на создание ситуаций выбора (обучение с учетом вариативности);
- обучение через анализ собственного опыта.

МКС в силу своей комплексности предоставляет возможности самореализации для обучающихся с различной типологией образовательных

ориентаций; в нем сочетается теоретическое обучение, прагматическое обучение через рефлексию и самостоятельное экспериментирование.

МКС опирается на классическую модель Д. Колба, в которой можно выделить следующий обучающий цикл:

- изучение конкретной ситуации (ориентации на конкретный опыт);
- анализ ситуации (рефлексия, осмысление);
- формирование выводов, оценок, обобщения (концептуализация опыта);
- разработка плана управленческих действий (активное экспериментирование).

В общем виде **конкретные ситуации (КС)** представляют собой описание действительных событий в словах, цифрах, образах, действиях. КС – это «срез» процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах в целях постановки обучающегося перед выбором путей и способов дальнейшего решения проблемы или определением перспективных тенденций развития ситуации.

Конкретная ситуация, применяемая в рамках метода, принципиально отличается как от задачи или задания учебного характера, так и от метода «постановки проблемных ситуаций». Во-первых, кейс никогда не предлагает обучающимся проблему в открытом виде; участникам образовательного процесса предстоит вычленив ее из той информации, которая содержится в описании кейса. Во-вторых, содержащаяся в кейсе проблема не может иметь однозначного решения; суть метода в том и состоит, чтобы из множества альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую управленческую модель его реализации.

В настоящее время сложились **общие подходы к описанию кейсов**; так к кейсу, используемому в учебных целях, чаще всего предъявляется следующая совокупность требований:

- реальность событий, то есть наличие той организации, образовательного учреждения, в котором происходят события, описываемые в кейсе;
- представление событий в динамике на протяжении определенного временного отрезка, четкое определение хронологии события;
- ситуация описывается в событийном стиле, с широким применением конкретных образов, метафор, в ней должна присутствовать «определенная интрига», выступающая дополнительным источником мотивации к образовательному процессу;
- описание ситуации должно предлагать достаточно материала (в том числе в виде фактов, данных, описания связей и т.д.) для его последующего анализа;
- возможность выделения в ситуации управленческой проблемы, представляющей интерес для обучающихся и порождающей новое знание в области того или иного аспекта содержательной программы.

Таким образом, в качестве отличительных признаков хорошего кейса можно выделить: реалистичность; наличие напряжения (интриги) в сюжете;

информативность; учебный характер, т.е. направленность на достижение конкретных образовательных целей.

В большинстве случаев к кейсу должны прилагаться методические рекомендации для преподавателя по работе с кейсом, в которых рассматриваются примерные вопросы по данному кейсу, определена целевая группа, цели преподавания, анализ проблем и их концептуальное обоснование, предлагается конкретная методика работы с группой.

Учебная ситуация может содержать фотографии, рисунки, видео-, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Большинство учебных ситуаций основывается на исследованиях автора «кейса», то есть его посещении конкретной организации и общении с ее руководителем и некоторыми сотрудниками. При этом используется реальная информация о деятельности фирмы. В качестве дополнительной или альтернативной информации могут быть использованы материалы, опубликованные в печати (газеты, журналы, другие издания).

С какими кейсами чаще всего приходится работать в образовательном процессе:

- классическими, развернутыми описаниями ситуаций, содержащими от 5 до 500 страниц информации (в сети Интернет имеются целые библиотеки таких классических кейсов, правда, в области образовательного менеджмента представлены пока преимущественно англоязычные версии описания кейсов), в этой группе можно особо выделить высокоструктурированные кейсы, в работе с которыми от студента ожидается четкое следование за структурой и ответ на точно заданные вопросы;
- сокращенными описаниями конкретных ситуаций, в которых предельно конкретизирована учебная проблема;
- кейс, представленный в форме видеоматериала;
- описание случая из жизни, произошедшего с кем-либо из участников семинара;
- случай, возникший в процессе обучения;
- повторный случай, т.е. анализ принятого решения по конкретной ситуации.

В работе с конкретными ситуациями можно выделить следующие ключевые моменты.

Постановка проблемы. Анализ конкретной ситуации проводится с целью выявления проблемы, на разрешение которой должны быть направлены усилия администратора. Формулировка проблемы – важнейший момент в работе с кейсами. Однако, это и самый сложный момент, поскольку очень часто внимание слушателей фокусируется не на главном, а на побочных проблемах.

Выработка решений. Умение предлагать решение, проводить его качественный анализ на основе выработанных ранее **критериев** – основной образовательный результат, на достижение которого направлен метод. При этом под критерием понимается основание (правило), позволяющее

из различных альтернатив выбрать наиболее эффективную. С другой стороны, критерий – это и основание, позволяющее судить о том, что предлагаемые методы действительно приведут к решению проблемы.

На основе выработанного решения разрабатывается *программа управленческих действий*, в которой должны быть представлены все необходимые ресурсы, этапы и способы их задействования.

Таким образом, в ходе анализа конкретной ситуации слушателям предстоит оказаться включенными в следующие виды деятельности:

- критическое осмысление информации, вычленение проблемы для решения (информационный анализ);
- анализ, направленный на объяснение причин, возможных последствий, тенденций развития ситуации (проблемный анализ);
- выработка критериев разрешения проблемы (критериальный анализ);
- поиск идей, направленных на разрешение проблемы, их оценка в соответствии с выработанными критериями (выработка конструктивных идей);
- разработка детального плана решения проблемы, его оценка (проектирование, построение плана действий).

Приведем **примеры возможного использования** конкретных ситуаций при построении образовательных программ и разработке учебных пособий.

Конкретная ситуация в форме описания опыта, случая из практики, проблемной ситуации может использоваться **для мотивации** обучающихся к изучению того или иного содержания.

Пример. «По инициативе группы молодых педагогов в Санкт-Петербурге в нескольких районах были открыты так называемые «Зеленые комнаты», специально структурированные пространства для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Комнаты были оборудованы различными развивающими играми: мини-бассейн с водой, горка соседствовали с Лего-конструктором и игрушкой кухней, спортивные тренажеры для малышей мирно сосуществовали с шалашом для тихих игр. Увлекательный мир не мог не заинтересовать малышей. С детьми играли опытные педагоги, здесь же работал психолог, который в любую минуту мог проконсультировать детей. Единственным условием для посещения выступало участие в игре родителей, ребенок мог прийти в любое удобное для себя время, отсутствие мамы или папы в помещении воспринималось скорее как исключение, чем как правило. Впрочем – с согласия педагогов родители имели право отлучиться на час-другой... Проект был осуществлен на средства благотворительного фонда... И, к сожалению, прекратил свое существование как только средства закончились, несмотря на явную заинтересованность жителей микрорайона. Педагогика, деньги, бюрократические стереотипы сплелись в один клубок, разобраться в котором молодые менеджеры не смогли. Давайте попробуем разобраться, что же мешало «Зеленым комнатам» шествовать по стране?»

Конкретная ситуация может стать **иллюстрацией**, демонстрирующей на практике возможности того или иного метода, или наличие той или иной проблемы.

Пример. «Когда мы говорим о PR-возможностях в образовании, не стоит забывать, что на определенных этапах развития системы поддержка внешней и внутренней общественности может стать значимым ресурсом в осуществлении многих проектов. В литературе неоднократно описывался феномен Экспертного совета при Комитете по образованию Санкт-Петербурга, который проработал более 10 лет, с 1989 по 1998 год. Экспертный совет объединял известных ученых-педагогов города, его деятельность практически не финансировалась, тем не менее созданная им система опытно-экспериментальной работы позволила стабилизировать и приостановить отток кадров как из высшей, так и из средней школы, создав пространство востребованного творческого труда».

Описание конкретной ситуации из практики может выступать в **качестве самостоятельного аргумента** в ходе доказательств того или иного теоретического утверждения (подтверждающий опыт).

Пример. Традиционная убежденность в крайнем консерватизме системы образования, в которой ведущие технологические модели не меняются веками, может быть поколеблена хотя бы при помощи следующего примера. В 1989 году во время визита в Бельгию (Фландрия) Министр образования РФ Э.Д. Днепров подписал договор о сотрудничестве в области помощи детям с особыми нуждами. Одной из составляющей системы работы фламандских специалистов, поразившей воображение министра, стала система психолого-педагогического медико-социального сопровождения. Именно системный характер помощи, четко отработанная технология и стали тем предметом, который очень бы хотелось привнести на российскую почву. К этому времени и собственный российский опыт и международная помощь в этом направлении были чрезвычайно разнообразны, однако, это не мешало сохраняться такому положению дел, когда отдельные дети или целые группы детей с особыми проблемами оказывались без необходимой помощи. Реальное сотрудничество началось в 1990 году, в то время в нем принимало участие не более 10 структурных единиц в Москве, Петербурге и Сочи. Уже через 10 лет вторая всероссийская конференция по психолого-педагогическому сопровождению учащихся констатировала, что система сопровождения как компонент общей системы образования создана и работает во всей своей полноте: в наличии теоретическая база, развитая технология, управленческие структурные компоненты, правовое и финансовое обеспечение, наличие квалифицированных кадров и системы их воспроизводства.

Говоря о case-study (кейс-методе), чаще всего имеют в виду самостоятельный метод (МКС), направленный на анализ различной информации, организацию групповой дискуссии по выявлению проблемной ситуации для последующего само-

стоятельного практического управленческого решения.

Классический кейс в гарвардском понимании – это 20–25 страниц текста, в структуру кейса могут войти следующие компоненты: введение в ситуацию, описание ее развития с точки зрения различных участников, фактические данные, иллюстрирующие ситуацию, мнения, суждения, точки зрения исследователей и официальных лиц. Качественный кейс – это емкий с точки зрения информационной насыщенности текст, библиография к кейсу может составлять не один десяток источников. Впрочем, компоненты могут меняться, непреложным условием остается одно – абсолютная реалистичность картины. Чем дальше КС от реалий, тем меньше к ней доверия у слушателей. Второе необходимое условие – прямая связь кейса с тем содержанием образования, на формирование которого он направлен.

В настоящее время нередко случаи, когда достаточно долгосрочная образовательная программа базируется всего на одном или двух кейсах, носящих комплексный характер и допускающих различную интерпретацию.

Приведем пример микро-кейса

«На протяжении ряда лет в одном из районов крупного города исследователями фиксировалась серьезная проблема, которая даже получила свое наименование как «Проблема надомного обучения».

Собственно тревогу начала бить мама одного из подростков после того, как неоднократно пыталась добиться от школы, в которую был записан ее сын, хотя бы какой-то помощи в обучении и воспитании ребенка. Вот что она заявила в беседе с представителями районного управления образования: «Вы не представляете себе всю силу нашей трагедии. Тяжелейшее заболевание приковало мальчика к постели, он лишен всего, в чем так нуждается любой его сверстник: спортивных игр с другими детьми, встреч с друзьями и подругами, ощущения себя нужным хоть кому-то кроме матери. Отец задержался в семье только на первые полгода после начала болезни сына. Я ухаживаю за ребенком, мне пришлось бросить любимую работу, перейдя на место, гораздо более близкое к дому. Врачи не дают никаких обнадеживающих обещаний. Они, скорее, тормозят развитие болезни... Мне говорят – зачем вы мучаете ребенка учебой, ему и так плохо. А я спрашиваю, а чем ему еще жить. Он же – живой человек, ему надо чем-то заниматься. Радовать себя и других, заполнять свое время. Он, как и любой другой ребенок, имеет право на то, чтобы учиться. Я ни в чем не упрекаю школу – у них более 1000 учащихся, тут уж не до моего ОДНОГО ребенка. Но ведь можно что-то сделать, чтобы учитель появлялся в моем доме не раз в месяц после моих настойчивых требований, а хотя бы несколько раз в неделю.... Ну, нет у меня возможности платить. Все деньги уходят на лекарства».

В районе около 150 тысяч жителей, работает 15 школ. В каждой из них ежегодно фиксируется

до 10 детей, нуждающихся на тот или иной период времени в надомном обучении. Это так называемые «соматические больные», те дети, которые в силу своего интеллектуального и психического развития могут посещать общеобразовательную школу и не нуждаются в специальном образовании.

Современное положение дел предполагает, что общеобразовательная школа должна организовывать обучение таких детей на дому, направляя к детям учителей.

Исследователи опросили 30 семей, в которых были дети, нуждающиеся в надомном обучении. Было установлено, что дети проводят вне школы от месяца до полугода. Среди обследованных была обнаружена и группа детей, которые одновременно нуждались как в надомном обучении из-за соматических заболеваний, так и в специальном образовании.

По утверждению родителей, посещения учителей на дому детей чрезвычайно редки, такой ученик получает не больше трех уроков в неделю. Используются преимущественно телефонные контакты, редко – задания присылаются по почте.

Все родители отметили сложность обучения для ребенка, когда он не получает обратной связи от учителя, не может оценить своего продвижения, не встречает поддержки от сверстников.

По заявлению одного из директоров, проблема «надомного обучения» чрезвычайно сложна. Педагоги отказываются «посещать учеников на дому», часто такие визиты приходится совершать вечером после окончания школьных уроков; дополнительная нагрузка не оплачивается – а следовало бы. Молодые учителя отказываются выполнять такую работу еще и потому, что «не видят в себе сил помогать ребенку из-за его педагогической запущенности» и т.д. По мнению директора, нужна особая квалификация для работы с такими детьми, нужны специальные знания, учет их психологии, родители должны дополнительно платить за индивидуальное обучение своих детей.

Инспектор РУНО, к которому обратилась за помощью мать, организовал встречу, в которой приняли участие директор школы, классный руководитель 6-го класса, в котором числился ребенок, представитель психологической службы. В результате встречи было достигнуто соглашение о специальном расписании занятий для данного подростка. Психолог проконсультировала классного руководителя о том, какие особенности ребенка имеет смысл учитывать в работе с ним.

По окончании встречи двумя ее участниками были заданы два вопроса.

Мама спросила: «А они не будут отыгрываться на моем ребенке за то, что я Вам пожаловалась?»

Психолог поинтересовалась: «А по отношению к другим «надомникам» будет проявлено такое же внимание?»

Эта история имеет реальное конструктивное разрешение, хотя в практике работы по подготовке менеджеров были выработаны и другие модели решения, часть которых уже претворена в жизнь. Кейс разработан для изучения системного подхода к анализу образовательных потребностей

населения и роли менеджера в обеспечении необходимых структурных перестроек системы.

Предложите участникам семинара найти решение этой проблемной ситуации и сравните его с моделью создания специальной школы, реализующей программы надомного обучения на территории конкретного района.

Предложим Вашему вниманию еще один кейс. Если первый кейс базировался на общих принципах применения системного подхода, а также на теории и практики сопровождения, требовал знания основных административных реалий в связи с надомным обучением, то второй кейс посвящен сложной проблеме анализа взаимоотношений «директор – учредитель» в контексте противоречий в понимании миссии образовательного учреждения.

Вокруг Миссии

Тренер-консультант Татьяна вела занятия с директорами образовательных учреждений одного из регионов страны. Тема занятия была достаточно выигрышная, всегда проходившая «на ура» у менеджеров. Речь шла о разработке стратегического плана, вернее, о первом его этапе, связанном с определением миссии организации и видения ее будущего. Были подготовлены воодушевляющие цитаты из классики и опыта успешных менеджеров. Татьяна привычно объяснила, чем миссия отличается от цели, связав миссию с идеями, ценностями, которые намерена утверждать своей жизнедеятельностью организация; а видение – с желаемым образом будущего, своеобразной метафорой, призванной оживить и связать воедино все составляющие миссии. После объяснения и примеров планировалось проведение тренинга, однако именно этот этап вызвал самое большое сопротивление. Опытные директора, а именно они составляли основу этой группы, упорно отказывались размышлять в предложенной логике. «Какая там у меня миссия? – горячился симпатичный мужчина средних лет, директор школы из небольшого промышленного городка. – Детей учить – вот наша миссия! А видение будущего? Крышу бы починить. Да! Я вижу в будущем мою школу с крышей». Аудитория развеселилась.

Впрочем, работа понемногу пошла. Вот началось уже привычное.

– Какая метафора возникает у меня при слове Школа? Улей, много-много пчел, все делают свое дело, а в результате возникает мед.

– А я думаю, что школа – это большая Семья со своей внутренней иерархией, обязанностями, заботами.

– Современная школа – она как Интернет, бездна возможностей. А кто что возьмет из нее, его дело....

– Школа – это фабрика, точно и четко организованное производство, результатом которого становятся знания учеников.

На тренинге присутствовала коллега Татьяны, такой же как и она тренер, к тому же Елена тоже была директором школы.

«При слове Школа у меня возникает образ Сада. Много дорожек: широкие, узенькие, есть цветники

и тайные полянки, разные-разные деревья, солнечные и тенистые места, – и, видя некоторое недоумение аудитории, она добавила, – впрочем, у меня просто Школа находится в саду».

После занятия коллеги разговаривались.

«Абсолютно не понимаю – в чем проблема? Видимо, современному директору, заваленному горой дел и проблем, очень трудно подниматься над реалиями для формирования миссии, видения, но без этого не выстроить цели работы школы, а без целей не построить никакой стратегии», – размышляла Татьяна.

«Ты права, но, видишь ли, у меня, точнее у моего образовательного учреждения тоже нет четкого видения миссии, да и цели тоже... Более того, я не представляю как на данном этапе можно их выработать, – поделилась Елена, – и если бы ты знала – как это тормозит развитие школы. Решение любого вопроса превращается в тяжелейшую проблему, требующую уйму энергии, ресурсов, прежде всего – временных и человеческих».

Это признание показалось Татьяне очень странным. Прежде всего, она знала школу, которую возглавляла Елена, как блестящее образовательное учреждение, добивающееся значительных результатов. Маленькое негосударственное образовательное учреждение за последние три-четыре года уверенно вошло в круг лидеров педагогического движения «Открытое образование». Да и сама Елена была опытным менеджером, до школы возглавлявшим различные крупномасштабные проекты.

– Сапожник без сапог, – грустно шутила Елена.

В ее рассказе управленческие будни Современного Лицея (как называлась школа) выглядели, например, так.

В первый год работы школы (Елена тогда еще не работала директором) учредитель школы ввел стипендию для учеников. Стипендия выполняла множественные функции:

– она подчеркивала, что ученики не просто учатся, а вместе с учителями выполняют работу по строительству школы;

– она выравнивала финансовые возможности учащихся;

– учащиеся учились тратить карманные деньги;

– стипендия была связана с качеством работы ученика, большее прилежание давало возможность получить повышенную стипендию;

– на стипендию были «завязаны» и штрафы, связанные с нарушением правил жизни в школе;

– школа приобретала особый имидж, так как была единственным общеобразовательным учреждением, в котором учащимся выплачивали стипендию.

Стипендию ученики получали еженедельно, выплачивалась она из средств учредителя. Заметим, что школа представляла собой достаточно дорогостоящий проект, полностью финансируемый учредителем.

За семь лет работы в порядок начисления стипендии вводились те или иные изменения. Размер стипендии определялся раз в семестр, по результатам работы в семестре. Учитывались как результаты освоения учебных дисциплин, так и такие

параметры как «имидж», «партнерство» и т.д. Стипендия учеников младших классов могла составлять 50, 100 и 150 рублей в неделю. Стипендия учеников старшего класса 100, 150 и 200 рублей в неделю. Стипендия назначалась учредителем по представлению стипендиальной комиссии, в которую входило 6 учеников школы и один педагог. Штрафы влияли на недельную стипендию, ученик мог лишиться 25% стипендии, 50% стипендии или 100% стипендии. Была разработана система апелляции, позволяющая ученику опротестовать решение того или иного педагога, принявшего решение о взыскании. За время работы школы этим правом воспользовались 7 раз, в шести случаях «симпозиум» – высший орган власти школы принял сторону учащихся и стипендию восстановил. Система начисления стипендии была тесно увязана с системой оценивания учащихся в логике «накопительного балла».

В текущем году технология забуксовала. Прежде всего стало понятно, что никто не подает апелляций, руководствуясь соображениями, 50 рублей не те деньги, из-за которых стоит портить отношения в коллективе и с учителями.

Штрафы во многих случаях перестали работать, так как карманные деньги, выдаваемые родителями ученикам, оказывались многократно больше, чем стипендия. Впрочем, многие педагоги наотрез отказывались пользоваться системой штрафов, считая, что сводить воспитательные отношения с учеником «к наказаниям рублем» непедагогично.

И дети, и учителя часто отмечали, что в стипендии есть существенный изъян – в сознании части детей возникала четкая связь «мне платят за хорошую учебу, и чем лучше я учусь, тем больше платят». «В этом нет ничего плохого, – утверждали другие, – учеба – это труд, а качественный труд должен оплачиваться лучше, чем некачественный».

Инструмент, предложенный когда-то учредителем, то и дело давал сбои. Учредитель, принимавший в жизни школы самое горячее участие, дольше других отказывался принимать проблему, пытаясь найти причину проблем не в самой технологии, а в способе ее применения учителями.

Но дискуссия с участием выпускников школы и опытного независимого эксперта показала, что все задачи, которые призвана решать стипендия (учить тратить деньги, стимулировать качественный труд, защищать малообеспеченных, давать чувство взрослости), давно и более успешно решают (или могут решать) другие образовательные технологии.

Полученными результатами были озадачены все:

1. Дети, которые ратовали за сохранение стипендии, сами установили, что «в качестве средства торможения розги (предложенные кем-то в шутку) были бы эффективнее».

2. Педагоги, которые лишались одной проблемы, но приобретали множество других; вместо простой технологии необходимо было породить более сложную и эффективную.

3. Учредитель, который очень не хотел отказываться от своей идеи, которая успешно работала

на производстве, но дала сбой в условиях образовательного процесса; как ответственный человек он вынужден был признать нецелесообразность дальнейшего вложения средств в эту технологию.

4. Независимый эксперт, руководивший семинаром, который успешно провел работу первого этапа, но не смог преодолеть барьер второго – помочь коллективу выработать более продуктивную технологию стимулирования качественного труда.

В семинаре-дискуссии принимали участие ученики выпускного класса, все желающие педагоги, директор школы, учредитель, независимый эксперт.

«Не так уж трудно было помочь нам осознать нецелесообразность сохранения чуждого культуре школы элемента системы, – рассказывала Елена, – но когда эксперт предложил нам приступить к построению чего-то нового, он столкнулся с тем же вопросом, что и ты сегодня на тренинге. Выбор стратегии зависел от целей школы... И тут «корабль остановился».

«Но ваши цели так хорошо прописаны и у Вас на сайте, и в образовательной программе?! В чем проблема?» – удивлялась Татьяна.

«Более того у нас написано три текста на эту тему два педагогами, один детьми, но, видишь ли, наш учредитель не признает эти версии, – заметила Елена. – Он считает, что никаких общих целей нет и быть не может, у всех свои цели. Достичь единства во взглядах здесь, с его точки зрения, невозможно (что подтверждают некоторые высказывания учащихся и педагогов), и следовательно, до тех пор, пока все не проголосует за единую версию цели работы школы, надо считать, что ее нет, и каждую ситуацию решать, основываясь на прецедентном праве, здравом смысле и интуиции».

На этом текст кейса заканчивается. Опытный тьютор без труда заметит, кейс позволяет развернуть анализ не только в плоскости отношений «учредитель – наемный менеджер», или в плоскости «миссия, видение, цель»; но и в плоскости проблем стимулирования качества; и в плоскости самоуправления в школе. Так и любой кейс практически всегда позволяет говорить о многом, что и как анализировать – вопрос тьютора и группы, конечно.

Помимо комплексного исследования, описываемого ранее, **на базе КС могут быть осуществлены следующие учебные действия:**

- выявление причин, источников, движущих сил процесса, содержащегося в конкретной ситуации;
- структурирование, построение моделей описания ситуации;
- анализ и сопоставление отдельных данных в описании КС;
- выявление проблемы, содержащейся в КС;
- построение сценариев возможного развития КС;
- выработка критериев и показателей разрешения проблемы;
- разработка методов возможного решения проблемы;
- разработка практических управленческих действий по решению проблемы;

– построение описания аналоговых КС из собственной управленческой практики.

Какую работу предстоит проделать участнику семинара, работая с конкретной ситуацией?

1. Прежде всего – это анализ КС: чтение, изучение текстов, может быть даже подготовка письменного анализа. В любом случае очень важно «пересказать события», точно описав факты и их последовательность. Чтение кейса имеет смысл проводить в несколько этапов. Первое прочтение направлено на постижение сути происходящего, выявление интриги, распознавание той области учебной проблематики, для которой кейс разработан. Очень важно после первого прочтения кейса вернуться к теоретическому материалу и создать для себя теоретический фундамент анализа ситуации, то есть выделить те ключевые положения, которые могут стать основой для понимания происходящего. Второе чтение предполагает углубленный анализ данных и фактов для выявления той проблемы, по отношению к которой придется искать управленческие решения и принимать действия. Уже на этом этапе могут быть разработаны возможные сценарии дальнейшего развития ситуации и выработаны возможные направления решения проблемы. Наиболее целесообразным представляется выполнение слушателем письменного анализа конкретной ситуации, в котором будут обозначены: место и время действия, участники, описание базового процесса, его движущие силы, описание (обозначение) побочных процессов, описание структурных единиц, задействованных в процессе; сопоставление и противопоставление данных, фиксация противоречивых данных, описание возможных вариантов развития событий.

2. Анализ КС в учебной малой группе. Групповой анализ кейса – необходимый элемент обеспечения качественной работы с конкретной ситуацией. Назначение этапа состоит в том, чтобы выработать согласованный взгляд на ситуацию, обогатив его часто противоречащими друг другу взглядами различных участников дискуссии. Результатом анализа должен стать отчет, структурированный примерно по той же схеме, что и индивидуальный отчет.

3. Следующий этап – групповая дискуссия, направляемая тьютором, здесь ведущую роль играет система взаимосвязанных вопросов. На этом этапе должен быть завершен анализ, учтены необходимые нюансы, которые могут быть пропущены слушателями. По сути дела, на этом этапе конкретизируется проблема и вырабатываются варианты ее решения. Метод работы – «мозговой штурм».

4. Очередной этап связан с моделированием конкретных управленческих действий на базе выработанного решения. Этап наиболее целесообразно осуществлять в малых группах, впрочем, он может быть осуществлен и в большой группе («мозговой штурм» под руководством тьютора) и индивидуально.

5. Завершающий этап – этап подведения итогов, когда не только анализируются разработанные управленческие действия, но и в законченном

виде формулируются выводы о причинах происходящего, о возможных сценариях развития, о возможных вариантах предотвращения ситуации в дальнейшем. Предлагается описать аналогичные ситуации из опыта участников семинара. Одной из самых важных составляющих этапа выступает теоретическое обобщение, в котором подчеркиваются те теоретические постулаты и технологические схемы, которые «проявляют себя в кейсе».

Метод конкретных ситуаций очень хорошо зарекомендовал себя в практике и сегодня трудно представить уважающую себя структуру, которая не применяла бы кейсы в образовательном процессе. Заметим, что появились примеры разработки кейсов для обучения школьников. Наиболее активно они разрабатываются школами, которые во главу угла ставят развитие способности школьников к конструктивному преобразованию своего собственного и окружающего мира. Однако, несмотря на очевидные плюсы, метод имеет и множество противников. Позиция противников достаточно прочно обосновывается естественной критикой в адрес «слабых мест метода».

Перечислим те **проблемы, которые могут возникнуть при применении метода**:

– кейсы очень трудно «сочинять», качественный кейс требует серьезных исследований, особой культуры изложения;

– с кейсами трудно работать, тьютор должен обладать значительным опытом в применении кейсов, работа с одним и тем же кейсом в разных аудиториях может протекать совершенно по-разному;

– при работе с кейсами участники семинара могут испытывать существенные затруднения, искусство причинно-следственного анализа – одно из сложнейших, неудачи в ходе аналитической работы могут снижать мотивацию;

– свободные дискуссии, которые применяются в группе, могут увести участников от проблемы к решению других вопросов, показавшихся аудитории более интересными;

– анализ кейса и построение на его базе управленческой модели – трудоемкий процесс, он требует существенных затрат времени, в условиях его постоянного дефицита велик риск стремления к отказу от метода во всей его полноте и замены иллюстративной составляющей.

И, пожалуй, самое главное. На первый взгляд, метод анализа конкретных ситуаций противоречит методам системного анализа к решению управленческих проблем. Системный подход и ситуативный анализ традиционно рассматривались как некие противоположности. Заметим, что метод конкретных ситуаций, кейс-метод базируется именно на системном подходе и в целом направлен на развитие у менеджера системного мышления. По сути, участники МКС учатся:

– рассматривать любую ситуацию во всех ее составляющих и взаимосвязях;

– выявлять движущие силы и этапы протекания любого процесса;

– строить структурные модели в отношении любой ситуации;

– понимать, что в развитии любой системы может наступать момент, когда ее развитие может существенно измениться;

– научиться различать управляемые процессы от тех, управление которыми затруднено;

– «выходить за рамки системы» для того, чтобы понять подлинную причину происходящего или увидеть возможное решение.

И все же успех применения МКС, в том числе при работе с модульной программой повышения квалификации администраторов образования, до определенной степени может быть гарантирован особой востребованностью метода в мировой и отечественной практике подготовки менеджеров, на которую мы уже ссылались в самом начале. Видимо, всем нам придется смириться с тем фактом, что самостоятельное порождение знания – процесс гораздо более привлекательный и продуктивный в образовательном смысле, чем репродуктивное воспроизведение готовых теоретических схем, оторванных от реалий окружающей жизни.

Подведем итоги

Метод анализа конкретных ситуаций (МКС) – case-study или в русской транскрипции кейс-метод порожден естественной потребностью участников образовательного процесса обращаться к жизненным реалиям для их последующего осмысления и преобразования.

К теоретико-практическим основаниям метода можно отнести:

- проблемно-поисковый анализ;
- прагматическое обучение;

– ориентацию на создание ситуаций выбора (обучение с учетом вариативности);

– обучение через анализ собственного опыта.

В общем виде **конкретные ситуации (КС)** представляют собой описание действительных событий в словах, цифрах, образах, действиях. КС – это «срез» процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах в целях постановки обучающегося перед выбором путей и способов дальнейшего решения проблемы или определением перспективных тенденций развития ситуации.

Кейсы (примеры) в наших программах и пособиях выполняют следующие функции: мотивирующую; иллюстративную; аргументирующую; создания поля для проблемной дискуссии и системного управленческого анализа.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Дайте определение методу. Сформулируйте критерии «хорошего кейса».

2. Перечислите возможные виды учебной работы, которые могут быть организованы в образовательном процессе на материале кейса.

3. Опишите этапы работы аудитории в логике МКС.

4. Предложите структуру письменного отчета участника семинара после первого этапа анализа кейса.

Предложите собственную структуру описания кейса. Попробуйте создать кейс (хотя бы в его микроверсии), при этом обязательно конкретизируйте область применения кейса как учебного материала и предложите методические рекомендации по работе с кейсом.

Учебное издание

Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е.

**ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ
В РАБОТЕ ТЬЮТОРА**

Учебно-методическое пособие

Редактор *В.И. Фомин*
Верстка *О.В. Андреевой*

Лицензия серия ЛР № 021321 от 14.01.99.

Подписано в печать 04.03.2009.

Формат 60х90/8. Объем 8,0 п.л.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 310 экз. Заказ № 08.

Издательство Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2.

Отпечатано в типографии АПКППРО
107014, Москва, ул. Короленко, д. 2/23.