

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВМЕСТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТЕ ВУЗА И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательный проект рассматривается как форма организации совместной деятельности, позволяющая решать актуальные проблемы среднего и высшего образования. Речь идет о самореализации старших школьников в интегрированном образовательном пространстве и о формировании проектных компетенций студентов-филологов. Для достижения обозначенных педагогических результатов в организации образовательного проекта используется диалог. С помощью диалога организуется деятельность на каждом этапе развития проекта. Это происходит в процессе проявления и переоформления дискурсивных полей, возникающих по сюжету деятельности. Проявление успешности участников проекта обнаруживается в двух моментах: качестве и содержании проектного действия, характере текстодеятельности (объем, сюжет, жанр текста, модальность).

Ключевые слова: диалог; смыслодеятельность; дискурсивное событие; субъектность; текстодеятельность.

Проблемная ситуация

Выбор оптимальной формы образовательной деятельности – так можно определить проблему, которую было необходимо решить одному из авторов этой статьи, оказавшемуся одновременно в двух позициях: учителя класса гуманитарной направленности в общеобразовательной школе и преподавателя вуза, читающего курс «Теория и методика обучения литературе».

Остановимся на первой позиции. Класс гуманитарной направленности обучения – это коллектив, необычный по своим образовательным ресурсам. В нем обучаются шесть школьников-десятиклассников, имеющих определенные нервно-психологические и речевые отклонения от норм развития. Пять учащихся обозначают свои образовательные потребности как гуманитарные. Это предполагает акцент на особом изучении таких предметов, как литература, русский язык. Остальные тринадцать человек представляют аудиторию, ориентированную на базовое потребление гуманитарных предметов.

В практике реально возникла ситуация, которую было необходимо реализовать в культурно интегрированное образовательное пространство. Интегрированное образовательное пространство – это пространство в педагогической деятельности, которое обеспечивает обучение, воспитание и развитие всех участников на основе принципов их рационального соединения в образовательную общность. Ключевым моментом при этом является идея сосуществования разных образовательных траекторий. Причем необходимость обеспечить самореализацию учащихся в рамках их возможностей является определяющей в профессиональной деятельности педагога. Были предприняты традиционные в этой ситуации действия: обучение по модулям различного уровня сложности, индивидуальное психологическое сопровождение, консультирование с учетом образовательных возможностей обучаемых. Однако обозначенные формы не решали одну очень важную проблему интегрированного образования – создание пространства, в котором бы происходило одновременное включение всех учеников в образовательную деятельность, где бы реально ощущалась нравственная идея инклюзии – реализация каждого субъекта в рамках его возможностей и потребностей. Именно так рассматривается инклюзивное образование в работе Д. Митчелла «Эффективные педагогические техноло-

гии специального и инклюзивного образования»: «Инклюзивное образование, если реализуется должным образом, обеспечивает учащимся с особыми образовательными потребностями усвоение знаний, личностное развитие и повышение самооценки» [1. С. 34–35]. Инклюзивное образование, понимаемое таким образом, дает возможность всем учащимся в объеме,соприродном их возможностям, участвовать в общей жизни. В рамках такого образования осуществляется развитие только в контексте реальных взаимоотношений. Достижения всех учеников определяются скорее тем, что они могут делать, а не тем, чего они не могут. Таким образом, инклюзия в интегрированном образовательном пространстве – это механизм включения учащихся, имеющих особенности в образовательных потребностях, в общую среду на паритетных, партнерских основаниях.

В реальной школьной практике обозначилась потребность в форме деятельности, которая бы позволяла органично реализовывать главную педагогическую ценность инклюзии в условиях интегрированного образовательного пространства – создавать возможности для самореализации и развития субъектов.

Потребность в форме подобного содержания возникла и в процессе преподавания курса «Теория и методика обучения литературе». ФГОС нового содержания, который внедряется сейчас в высшей школе, представляет в качестве определяющей идею компетентного подхода. Компетентность как показатель профессиональной состоятельности будущего специалиста предполагает кроме знаний и умений еще способность и готовность реализовывать эти знания в деятельности [2, 3]. Немаловажную роль в синтезе составляющих в структуре компетенции играет ценностно-смысловой компонент. Студент, осуществляющий профессиональную деятельность, должен понимать, что ее содержание необходимо, востребовано ситуацией, теми, с кем он работает. В этом случае возникает осознание собственной значимости, профессиональной востребованности. Повышается самооценка, формируется потребность в самореализации.

Компетентностный ресурс, который должен быть сформирован у студентов, кроме ценностной компоненты включает в себя и характеристики другой, очень важной для них деятельности. Бакалавр должен научиться определению цели, выбору стратегии и тактики ее достижения. Он должен быть подготовлен

к принятию управленческих решений, к оценке собственной деятельности, уметь находить в ней проблемы. Эти характеристики говорят о том, что будущим педагогам необходимо владеть основами проектной деятельности. «Владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах», – так определяется содержание ПК-15 в Федеральном государственном образовательном стандарте [4].

Подведем итоги. В реальной образовательной практике вуза и школы обозначились два проблемных фактора, которые в дальнейшем определили стратегию и тактику нашей деятельности:

1. Необходимость образовательной формы, которая бы позволила реализовать ценности инклюзии в интегрированном образовательном пространстве класса гуманитарной направленности.

2. Потребность в проектной форме деятельности, ориентированной на формирование проектной культуры, проектных компетенций студентов.

В качестве такой формы деятельности был выбран образовательный проект «Дебаты». Его участники, учащиеся десятого класса МОУ СОШ № 14 и студенты IV курса ИФФ ТГПУ, должны были в совместной деятельности решать свои образовательные проблемы. Первые – самореализоваться в рамках природных возможностей, вторые – формировать и обогащать имеющийся компетентностный потенциал в проектной деятельности.

Выбор технологии «Дебаты» в качестве предмета проектирования в предстоящей деятельности определялся педагогическими возможностями этой формы организации деятельности. В основе «Дебатов» лежит принцип фальсифицируемости истины. Он означает, что не существует критерия истины. Возможно говорить о наборе приблизительных знаний, суждений, которые приближают нас к истине. В этом контексте «Дебаты» выступают как равноправное сосуществование различных позиций, а значит, и их носителей. Важен способ движения и проявления каждого из участников обсуждения. Нас привлекли учебные цели технологии:

- освоение участниками культуры и техники повседневной научной полемики;
- формирование навыков развернутых публичных выступлений;
- проявление и развитие навыков текстодеятельности;
- реализация индивидуальных образовательных ресурсов.

Немаловажным аргументом представлялись и педагогические возможности «Дебатов»:

- развитие эмпатии, толерантности;
- формирование культуры корпоративной деятельности (работа в группах);
- развитие морально-волевых качеств;
- саморегуляция, организованность;
- развитие навыков оценочной деятельности;
- формирование навыков самопрезентации, самопроявления.

Содержание деятельности в проекте

По мнению исследователей, занимающихся педагогическим проектированием, в подобной ситуации возможны два варианта:

– проектирование базируется на опыте проектировщика и является своеобразным его расширением, обогащением, апробацией определенных идей в иных условиях;

– проектная работа затем ориентирована на создание своего деятельностного пространства, в котором формируется собственное содержание (проектные сюжеты, действия), проявляющее специфику объекта проектирования [5. С. 48].

В нашем случае произошло соединение этих двух позиций. Основанием для проектирования содержания работы стали представления одного из авторов о том, какими могут быть возможности использования диалога в образовательной деятельности.

В общем виде положения, которые стали исследовательским ресурсом проекта, можно было сформулировать так:

– диалог выступает особым способом появления и развития нового содержания образования;

– содержанием деятельности в диалоге является развитие смысла. Оно обусловлено природой этого феномена. Смысл характеризуется субъектностью, объектностью и трансформируемостью. «Диалог живет в узком пространстве напряженных смыслов» (М. Мардашвили);

– содержание образования в диалоге формируется самими участниками совместной деятельности – педагогом и учащимися. Это обуславливает личностный, субъектный характер содержания образования;

– развитие содержания образования в диалоге происходит вследствие появления, соорганизации в совместной деятельности смыслов ее участников. «В диалоге важно то, что происходит со мной на границе чужого сознания» (М. Бахтин);

– диалог при этом выступает, с одной стороны, способом развития содержания образования, с другой стороны, сам становится содержанием образования;

– в диалоге проектируется, организуется особая партнерская позиция педагога, которая реализуется в ряде характерных приемов, базируется на психологических механизмах эмпатии, конгруэнтности. Педагог в диалоге – фасилитатор, он сознательно строит с учащимися помогающие отношения, создавая им возможность для самопроявления и саморазвития;

– в диалоге информативными в определении критериев его эффективности могут быть вербальные и невербальные реакции участников, специфика их текстов, возникающих в процессе организации смыслодеятельности [6–8].

Усилия авторов как организаторов и координаторов проекта были направлены на развитие смыслодеятельности в диалоге. Эта содержательная установка определила выбор предметного материала для «Дебатов». Решено было обсуждать кинофильмы. В нашем конкретном случае – фильмы Д. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород». Выбор диктовался тем, что материал должен быть нейтральным для обеих аудито-

рий. Нейтральный, не связанный с учебными курсами, программами, объект обсуждения позволял быть более свободными в самопроявлениях, стимулировал мотивацию участников.

Организация деятельности в проекте

Цель проекта: создание организационных условий для формирования и проявления субъектности учащихся в условиях инклюзивного образования и развитие проектной компетентности студентов ИФФ ТГПУ.

Первый этап (подготовительный). Просмотр фильмов учащимися и студентами, оформление смысловых позиций; формирование смешанных рабочих групп, определение режима работы. Продолжительность – две недели.

Обратимся к тому, что происходило на этом этапе, приведем фрагмент начала работы.

«Мать и дочь не слышат друг друга. Запараллеленность жизни, трагический финал. Наша тема – взаимоотношение отцов и детей».

«Человек должен выбирать. Себя, судьбу, выстраивать различные сюжеты отношений с тем и другим. Судьба... об этом мы хотим поговорить в своей группе».

«Окружающий мир уродлив и страшен. Это мир, где человек не нужен никому, порой даже самому себе. Страшный мир – позиция, которую мы готовы рассмотреть после фильмов В. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород».

Прокомментируем эти тексты. Перед нами фрагмент, представляющий этап работы в проекте. Студенты, посмотревшие фильм, прочитавшие сочинения детей о нем, проявляют свои смысловые позиции. Они приглашают десятиклассников определиться, выбрать свою группу для дальнейшего разговора. Первичные смыслы, возникшие у детей (сочинения по впечатлениям), были обдуманы студентами.

В итоге произошло то, что называется выбором предметного содержания профессиональной деятельности. Будущие педагоги соотносили свои смыслы со смыслами десятиклассников, корректировали, формировали тексты-версии. Десятиклассники, ознакомившись с позициями студентов, осуществляли свой выбор для дальнейшей работы в проекте, также ревизируя свои первичные смыслы. Результат – возникновение «поля дискурсивных событий» [9. С. 29].

В этом поле мы попытались работать на первом этапе. Суть усилий – оформление возникшего дискурсивного события в смысловые топосы, первичные версии. Итогом стало формирование четырех рабочих групп. Для десятиклассников это был момент самоопределения в смысловых предпочтениях, позициях, в выборе педагога-студента. Происходило то, что можно назвать естественной, органичной инклюзией, включением школьников в проектную деятельность на самостоятельных выбранных основаниях.

Второй этап (рабочий). Развитие и оформление смыслов – таково содержание деятельности на этом этапе. Оформились смысловые топосы, пока они были только номинальным обозначением мест случившейся организации смыслов. Предполагалось, что их нужно

переоформить в статус свободного, осознаваемого дискурса. Необходима была работа, направленная на то, «как увидеть высказывание в узости и *уникальности* его употребления, как определить условия его *существования*, более или менее точно, обозначить его границы, установить связи с другими высказываниями, которые могли быть с ними связаны...» (выделено нами. – Е.К., А.Г.) [9. С. 29].

«Уникальность», «условия существования», «границы» – эти характеристики, данные дискурсу М. Фуко, были для нас принципиально важны в высказывании философа. Используя их в качестве идеологических установок, мы получили возможность преобразовывать первичные смыслы-версии в смыслы-концепты, смыслы-суждения, смыслы-позиции.

«Смысл ощущает и проясняет себя только в производстве и работе текста», – полагал Р. Барт [10. С. 414]. Второй этап был посвящен текстопорождению, точнее, организации деятельности по созданию текстов, которые должны были представлять позицию группы.

Как обустроить дискурс в текст? Этой проблеме был посвящен проектный семинар для студентов. Цель семинара – обучение будущих педагогов проектным действиям, необходимым для работы в сложившейся ситуации. Форма работы – информационные, игровые ситуации, защита микропроектов. В процессе работы семинара руководители, участники групп предлагали:

- варианты содержательных стратегий работы (размышления в рамках выделившихся позиций: «страшный мир», «судьба», «выбор», «ответственность»);
- педагогические тактики работы с группой (индивидуальное консультирование, проектные лаборатории, редактирование, помощь в составлении и оформлении текстов учащихся);
- технологические тактики работы в проектных группах. Речь шла о выборе формы дебатов, медийных игровых технологиях, техниках визуально-графического оформления текстов.

Несколько слов о позиции авторов в проекте на этом этапе. Мы осуществляли свою деятельность на партнерских основаниях. Партнерство как педагогическая позиция строилась в стратегии амбивалентности:

1. С одной стороны, мы принимали активное участие в работе групп. Осуществляли позиции «фасилитатор», «консультант», «редактор», «слушатель» и т.д.
2. С другой стороны, мы «вели» проект, «держали» его. А это означает – выполняли функции организаторов и координаторов деятельности. В реальности осуществление этих функций предполагало:
 - контроль за выполнением текущих заданий как студентами, так и десятиклассниками;
 - проведение обучающих консультаций, занятий. Они касались предметного содержания проекта: студенты получали информацию философско-культурологического содержания по проблемно-тематическому содержанию дебатов;
 - создание сценария дебатов (работа с ведущим, пресс-центром, который занимался оформлением аудитории, где должна была состояться презентация проекта);
 - формирование исследовательской составляющей проекта. В рамках реализации этой позиции был прове-

ден теоретический семинар «Формирование текстовой деятельности учащихся». Результатом семинара стало составление экспертной карты, которую студенты должны были апробировать после презентации проекта.

Одновременно с этим мы ориентировали будущих педагогов на квалифицированную оценку их собственной деятельности в проекте. С этой целью был проведен обучающий экспертный семинар по методике Э. де Боно «Шесть шляп мышления». Второй этап продолжился четыре недели.

Третий этап (презентация проекта). Открытые дебаты по фильмам Д. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород».

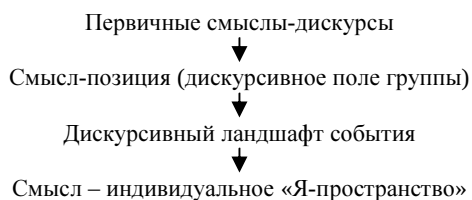
«Мир», «Судьба», «Выбор», «Ответственность». Эти смысловые топосы определили содержательную сторону происходящего. Присутствующие: десятиклассники, студенты-филологи (они составляют рабочие группы), учителя школы, гости – педагоги, участники областной научно-практической конференции по проблемам интегрированного образования. Динамичный разговор, который строится по определенному сюжету: позиция группы, вопросы, ответы, комментарии ведущего, суждения присутствующих. Острая, напряженная полемика.

Прокомментируем случившееся в контексте развития диалога. Происходило предъявление оформленных смыслов-дискурсов (вспомним про уникальность высказывания, о которой говорил М. Фуко). Маркерами уникальности стали способы, формы, приемы тексто-предъявления. Использовались различные техники дискурса: тексты – игровые ситуации, тексты-видеоролики, тексты-performance, тексты-концепты, метаплан, графические тексты, тексты-ассоциаты.

В процессе дебатов позиции групп проблематизировались присутствующими, переоформлялись. В итоге открывались новые горизонты понимания и толкования предъявленных смыслов. Произошло оформление дискурсивного ландшафта «пространство проживания и понимания фильмов В. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород». Свою лепту в создание этого ландшафта внесли все участники.

Схематически логику движения смыслов в проекте можно представить следующим образом:

**Развитие диалога в рамках образовательного проекта
«Дебаты»: ориентация на трансформируемость
смыслов субъектов**



Результаты работы в проекте

Развитие, проявление субъектности участников проекта с помощью диалога – целевая установка организаторов. Для выявления проявленности этой характеристики были выбраны две стратегии:

– для учащихся, у которых должны были сложиться определенные умения, способы проживания и оформления своих смыслов в тексты;

– для студентов, у которых должно было происходить накопление компетентностного ресурса в проектной деятельности.

На первом этапе организации рефлексии со школьниками мы использовали идею философа М. Мамардашвили о том, что человек, осуществляющий какую-либо деятельность, должен быть способен осознавать это участие как определенный феномен. Философ называет это умением фиксировать себя как деятельностное событие в мире. Оно проявляется в способности к феноменологической редукции. Речь идет о возможностях субъекта, пребывавшего в деятельности, выстраивать сюжеты, этапы, эпизоды этого пребывания. Используя эту установку, мы предложили ученикам 10-го класса прибегнуть к графическим маркерам (картинки, изображающие деятельность в различных ситуациях: постановка проблемы, движение к цели, споры, несогласие, общая идея, единство и т.д.) для описания своей работы в проекте. Они соотносили маркеры, точнее их коннотации, с той или иной ситуацией работы в проекте.

Тексты оказались разными по сюжетному наполнению, составленным аналогиям, ассоциатам. Текстуальные различия мы рассматривали как проявления субъектности учащихся, так как они показывали содержание, характер их пребывания в проекте. Различие текстов возможно было рассматривать как реальный прецедент инклюзии, которая случилась в процессе работы.

Анализ текстодеятельности учащихся строился с ориентацией на два момента:

– проявление субъектности в качестве выполнения проектного действия. Для этого мы использовали логику И.Ю. Малковой, которая выделяет несколько позиций, фиксирующих это качество: «исполнитель проектных заданий», «разработчик проектных задач», «разработчик проекта», «организатор проектной деятельности» [11. С. 246–247];

– проявленность этих позиций в содержании и характере текстодеятельности. Мы рассматривали текст как результат определенной работы, представляющей способ пребывания в проекте. Для этого использовались такие характеристики, как объем, сюжетное содержание, целостность текста; самостоятельность в его создании; модальность, способы ее выражения.

Для анализа результатов деятельности была использована экспертная карта, которую студенты апробировали в процессе подготовки итогового рефлексивного семинара.

Прокомментируем результаты проведенного эксперимента на основании критериев, приведенных в табл. 1.

1. На репродуктивном уровне (позиция «исполнитель проектного задания») осуществления текстовой деятельности оказались 12 учащихся. Они были способны озвучить имеющийся текст, причем характер этого озвучивания был разным. Одни воспроизводили текст на память (6 десятиклассников), для других оказалось возможным только чтение написанного. В рамках этого уровня различия заключались только в том, насколько осмысленным было озвучивание. В одних случаях механическое запоминание не блокировало возможность свободно отвечать на вопросы аудитории. В ряде вариантов свободный контакт отсутствовал.

Критерии успешности деятельности в рамках образовательного проекта «Дебаты»

Критерий	Показатель (позиция в проекте)	Уровни сформированности текстодеятельности			Индикаторы текстодеятельности
		высокий	средний	низкий	
Репродуктивный тип участия	Исполнитель проектных заданий	Воспроизведение текста, действия по образцу (самостоятельно)	Воспроизведение текста частично (по памяти, чтение текста)	Воспроизведение текста и действия механическое (по чужому тесту, без запоминания)	Характер интонации, свобода пользования текстом. Умение ответить на вопросы
Креативный (ситуативно творческий, инсайтный)	Разработчик проектных задач	Воспроизведение текста. Самостоятельное составление текстов в различных техниках	Воспроизведение, самостоятельное составление словесных текстов	Воспроизведение, составление словесных текстов с помощью кураторов проекта	Характер текstopорождения (объем текста, его сложность, эмоциональная окраска: присутствие модальности)
	Разработчик проекта	Самостоятельное (свой сюжет и материал) составление, оформление текстов различных видов	Самостоятельное составление, оформление текстов различных видов внутри общего задания	Составление, оформление текстов различных видов с помощью куратора	Характер текstopорождения (объем текстов, присутствие модальности)
Творческий	Разработчик и организатор проекта	Самостоятельное создание текста: свой замысел, его развитие, оформление, видение. Построение и организация проекта	Самостоятельное создание текста: свой замысел, его развитие, оформление, видение. Построение и частичная организация проекта	Самостоятельное (свой замысел, перспектива его развития) видение проекта и осуществление его в режиме сопутствующего консультирования	Характер текstopорождения: наличие / отсутствие замысла, целостность жанра, реализация педагогического замысла. Присутствие различных видов модальности: эмоциональной, рефлексивной

2. На креативно-ситуативном уровне (позиции «разработчик проектных задач» и «разработчик проекта») участники дебатов оказывались способны озвучить текст и довольно свободно контактировать с аудиторией по поводу его содержания (8 учащихся). Как правило, содержание этих контактов провоцировалось вопросами, задававшимися присутствующими. Характерно, что суждения у этой группы учащихся имели в основном эмоционально-оценочный характер. Они отчаянно отстаивали ту правоту, истину, которые уяснили из своего текста. Совершенно очевидно, что такое поведение в коммуникации связано с общим уровнем культуры, с недостатком опыта работы в проектной деятельности.

3. На творческом уровне (позиция «организатор проекта») самопроявления текстодеятельности оказались учащиеся, способные работать в рамках дебатов в формате самодостаточности (6 учеников). Они смогли свободно озвучивать собственный осмысленный текст. В рамках возможностей этих участников дебатов оказались доступны способность аргументировать свои суждения, свободно отвечать на вопросы, не теряясь, услышав не совпадающие с их позицией суждения.

На основании этих результатов были сделаны выводы о том, что образовательный проект, который был осуществлен, работает на идею развития субъектности в рамках интегрированного образовательного пространства. Стратегия включения через диалог позволяет осуществлять идею инклюзии. Результаты работы в проекте позволили зафиксировать определенные педагогические эффекты: интерес детей к дебатам, их желание вновь участвовать в подобных мероприятиях.

О результативности работы студентов. Компетентностные приобретения выявлялись в рамках того же рефлексивного семинара. Для проявления проектных компетенций студентов был использован проектно-педагогический резерв методики Э. де Боно «Шесть шляп мышления». Обращение к этой методике было обусловлено двумя причинами:

- характером участия будущих педагогов в проекте. «Дебаты» – первый опыт работы такого содержания. Он во многом режиссировался организаторами проекта. Можно было говорить о накоплении первичного проектного потенциала у студентов. В дальнейшем этот потенциал (следующий образовательный проект в рамках курса «Теория и методика обучения литературе») должен был дифференцироваться и осознанно оформляться его носителями. Поэтому на этапе обсуждения первого проекта мы посчитали возможным проявить только отдельные стороны проектных возможностей студентов;

- целевыми установками методики Э. де Боно, которая позволяет актуализировать возможности латерального мышления, формировать точку зрения субъекта. В итоге разные точки зрения (позиции в рамках «шести шляп»: объектно-фактографическая, оценочно-критическая, эмоционально-чувственная, позитивная, креативная, конструктивная), которые обозначаются в ходе обсуждения, создают общую картину, карту явления, события.

Мы полагали, что студенты с помощью этой методики могут:

- увидеть результаты своей деятельности в разных аспектах;
- проявить в ней плюсы, минусы, проблемы;
- обнаружить потенциал и перспективы развития своей деятельности в образовательном проекте;

– в итоге определить для себя возможную траекторию дальнейшего участия, профессионального движения в этой форме деятельности.

В целом опыт использования методики в качестве инструмента рефлексии оказался продуктивным. Обнаружилось, что студенты:

– достаточно свободны в формировании, обозначении своей позиции в режиме фактографии и оценки, эмоционального отнесения (черная, белая и красная шляпы). В этом режиме работы приняли участие 26 человек;

– испытывают затруднение в описании креативно-позитивного содержания образовательного события (желтая, зеленая шляпы). Звучали очень натуральные суждения и оценки. В этой позиции смогли работать 14 человек;

– ощущают серьезные трудности в выстраивании конструктивно-прогностического пространства образовательного события. В рамках синей шляпы сумели обозначить свои позиции 4 студента. Их тексты имели статус советов, рекомендаций. Двое из выступавших попытались выйти в проблемно-прогностический режим обсуждения.

Обозначенные результаты мы посчитали репрезентативными в том отношении, что они позволили зафиксировать:

– факт положительной мотивации в образовательном проекте;

– понимание студентами целесообразности включения этой формы деятельности в свое профессиональное развитие;

– готовность работать в образовательном проекте дальше;

– осознание качества, характера своего участия в этой форме деятельности.

Случился прецедент формирования базовых основ проектных компетенций будущих педагогов.

В этом контексте сошлемся на мысль философа М. Мамардашвили: «Под культурой я понимаю определенность формы, в которой люди способны (и готовы) на деле практиковать сложность» [12. С. 173].

Подведем итоги. Организация деятельности в совместном образовательном проекте студентов и учащихся 10-го класса, ориентированном на развитие субъектности его участников, может быть успешной, если:

– она строится на основании педагогических ценностей диалога: актуализация, развитие, организация, оформление смыслов;

– развитие этих ценностей предполагает работу по обогащению, организации смыслов участников;

– обогащение, организация смыслов участников происходит как конструирование дискурсивных событий в проекте;

– формирование дискурсивного события осуществляется в процессе развития тестодейтельности;

– развитие текстодейтельности обнаруживает себя в прецеденте оформления разных позиций участников образовательного проекта, которым соответствуют определенные по форме и содержанию тексты.

В качестве проектного продукта можно представить следующую модель образовательного проекта «Дебаты», которая была сформирована общими силами авторов и отдельных студентов, участвовавших в проекте (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Модель образовательного проекта «Дебаты»

Оцениваемые параметры	Содержание
1	2
Тема проекта	Дебаты в образовательно-воспитательном пространстве системы высшего профессионального образования и пространстве инклюзивного (включенного) образования средней школы
Актуальность	В общеобразовательной среде школы существует дефицит формирования у учащихся коммуникативных, поведенческих, речевых умений и навыков. Этот дефицит особенно заметен, когда речь идет об обучаемых с ограниченными возможностями здоровья. Обозначенный дефицит обостряется невозможностью развивать эти качества только на уроках словесности (учащиеся не читают тексты и плохо говорят). Возникает потребность в создании образовательно-воспитательной среды, делающей формирование обозначенных характеристик возможным. Параллельно с этим студенты-филологи нуждаются в опытных площадках, где бы формировались и развивались проектные компетенции (знаниевые, деятельностные, мотивационные). Совпадение этих позиций делает проект актуальным для обеих сторон
Цель проекта	Создание педагогических и организационных условий для формирования и развития субъектности учащихся в условиях инклюзивного образования и развития проектной компетентности студентов ИФФ ТГПУ
Учебные предметы	Психология Педагогика Русский язык (раздел «Речевая культура») Информатика
Близкие к теме проекта тематические сферы	Кино Кинокритика Культурология Литература Философия
Период проведения проекта	2011 г.
Возраст участников проекта	Учащиеся – 16–18 лет; студенты ИФФ ТГПУ – 21–22 года

1	2
Место реализации	ИФФ ТГПУ
Содержание проекта	Знакомство учащихся МОУ СОШ № 14 и студентов ИФФ ТГПУ с фильмами В. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород», порождающее различные смысловые сферы, создает условия для формирования совместного содержания дебатов. По ходу разворачивания проекта происходит движение и оформление версий, возникает форма дебатов, в рамках которой работают участники (открытые, русские, парламентские, в формате «Имя России»). В процессе деятельности развиваются личностная культура учащихся и педагогическая компетентность студентов
Этапы работы	1. Подготовительный этап: просмотр фильма учащимися МОУ СОШ № 14 и студентами ИФФ ТГПУ; оформление смысловых позиций; формирование смешанных рабочих групп; определение режима работы. Продолжительность – 1 неделя. 2. Рабочий этап: работа в группах над содержанием и оформлением версий; выбор формы проведения дебатов. Продолжительность – 1 месяц. Основной этап: проведение дебатов по фильму в выбранной форме. Заключительный этап: рефлексия (ситуативная – после мероприятия; исследовательская: публикация выступлений на конференции)
Результаты работы	Образовательные эффекты (для студентов и учащихся): 1. Формирование ИОТ учащихся в рамках проекта. 2. Формирование навыков и умений публичной деятельности. 3. Формирование навыков рефлексивной деятельности. 4. Развитие основ речевой культуры, культуры текстодеятельности. 5. Знакомство с произведениями современной кинематографии, режиссерами, актерами. 6. Освоение новых образовательных технологий, включение их в деятельность. 7. Развитие проектной и мотивационной компетентности. Социальные эффекты (для студентов): 1. Выступления на конференциях различного статуса. 2. Участие в институтском конкурсе «Урок XXI века», 2011 г.
Перспективы	Подготовка к дебатам по фильмам В. Сигарева «Волчок» и И. Вырыпаева «Кислород»

ЛИТЕРАТУРА

1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального инклюзивного образования. Главы из книги. М. : РООИ «Перспектива», 2011. 139 с.
2. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 30 с.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
4. ФГОС. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos>
5. Новиков А.Н., Новиков Д.А. Методология практической образовательной деятельности. М. : Эгвес, 2006. 488 с.
6. Ковалевская Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г.Н. Прозументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск, 1999. Кн. 2. С. 7–27.
7. Ковалевская Е.Н. Организация совместной деятельности с элементами диалога (на материале изучения творчества А.И. Куприна) // Русская литература в современном культурном пространстве : материалы IV Междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию ФФ ТГПУ (2–3 ноября 2006 г.). Томск, 2007. Ч. 3. С. 44–55.
8. Ковалевская Е.Н. Экспертиза инновационных практик: текстовая деятельность учащихся в диалоге как проявление их успешности // Русская речевая культура и текст : материалы VI Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию ФФ ТГПУ (25–27 марта 2010 г.) / под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2010. 457 с.
9. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. ; общ. ред. Бр. Левченко. К. : Ника-Центр, 1996. 208 с.
10. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994. 616 с.
11. Малкова И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2008. 317 с.
12. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 7 февраля 2012 г.