

УДК 378
ББК 74.480.26

ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е. Ю. Никитина

Становление форм совместной творческой деятельности педагога и учащегося связано с трансформацией исторически предшествующих форм организации совместной деятельности: совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей, совместно-индивидуальной. Именно в такой последовательности, как показывает опыт менеджмента различных организаций в развитых странах [2], происходит развитие основополагающих форм совместной творческой деятельности. Такой подход можно интерпретировать как **партиципативный**.

Руководителями-практиками давно замечено, что «люди предпочитают делать те вещи, относительно которых их собственные решения играли существенную роль. Они производят больше, достигают цели более эффективно и испытывают большее удовлетворение от работы или групповых решений, чем когда они подчиняются приказу свыше» [4].

Результаты нашего теоретико-экспериментального исследования показали, что социальное и культурное творчество будущих учителей, их непосредственное участие в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью, взаимный контроль, взаимопомощь, проясненность общих ценностей и целей, определяющих поведение каждого студента, коллективная ответственность за результаты и высокая эффективность их учебно-познавательной деятельности, всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциала – таковы слагаемые нового партиципативного подхода.

Анализ научной литературы показал, что термин «**партиципативность**» соотносится с такими категориями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. В то же время некоторые авторы (*W. E. Deming, O. Irwin, P. B. Peterson* и др.) различают

данные категории, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки.

Контент-анализ российский и зарубежной управленческой литературы позволил нам выявить некоторые различия в употреблении терминов «участие», «партисипативность», «соучастие», «вовлеченность». В результате было установлено, что категория «участие» рассматривается:

- как метод организации педагогического (в том числе и студенческого) коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;
- как результат или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;
- в качестве синонима понятия «делегирование».

В то же время категория «партисипативность» рассматривается в качестве:

- организационной идеи, принципа управления организацией (И. А. Баткчева, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, Е. А. Митродина, В. М. Свистунов и др.);
- управленческого феномена, заключающегося в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах (Е. Е. Вершигора, О. С. Виханский, А. И. Наумов, Р. А. Фатхутдинов, *A. L. Wilkins, D. A. Wren* и др.);
- метода мотивации и организации членов коллектива (Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П. В. Малиновский, Н. М. Малиновская и др.);
- средства повышения качества управленческих решений в организации (В. В. Глущенко, И. И. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З. Е. Старобинский и др.).

На наш взгляд, категория «партисипативность» представлена несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решении организационных проблем. Что касается дефиниции «соучастие», то она в основном рассматривается как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного (Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, О. С. Виханский, Б. Л. Еремин, А. И. Наумов, В. И. Подлесных и др.). В то время как термин «вовлеченность» является более узким и употреб-

ляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Джек Дункан, А. В. Карпов, Ю. В. Кузнецов, А. Маслоу, R. N. Ford, M. Friedman и др.).

На наш взгляд, категория «партиципативность» является наиболее точной и четкой в семантическом плане. При этом мы рассматриваем ее как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения.

На основании изложенного выше партиципативный подход к подготовке будущих учителей будет означать:

- голос каждого студента при решении той или иной педагогической проблемы;
- консультации будущего учителя и преподавателя;
- целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов студенческой группы;
- совместное принятие решений;
- действенное делегирование прав;
- совместное выявление проблем и соответствующих действий;
- возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм для улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

Такой подход к пониманию партиципативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентируется внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и будущим специалистом – работником образовательной среды, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, диалогический тип взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т. М. Давыденко, которая справедливо подчеркивает, что «актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия)» (1).

Импонирует также мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля [7] обучения, так как эпизодическое использование партиципативности приводит к восприятию «участия» как игры,

хозяйном в которой все-таки остается преподаватель. Весьма важной является мысль Э. Локе [10], указывающая на процедуры совместного принятия педагогических проблем преподавателя и студента, в том числе и совместную постановку целей. М. Сашкин идет в своих изысканиях дальше и предлагает расширить понятие партисипативности за счет включения в него еще двух форм: совместного решения проблем, а также участия рядовых членов организации в планировании и осуществлении организационных изменений [8].

Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и планирование (Т. В. Орлова, Т. И. Шамова и др.). Явно выделяется существенный признак участия – совместное принятие решений [8, 9 и др.] преподавателя и студента. Немаловажным является тот факт, что лицо, принимающее решение, как подчеркивает в своих работах Ю. Козелецкий, это система, которая производит выбор альтернативы и несет ответственность за свое решение [3]. При этом под понятие «система» подпадает любой человек, группа людей, а также автомат, совершающий акт выбора альтернатив по некоему алгоритму. Применительно к проблеме подготовки будущего учителя такими системами могут выступать системы «преподаватель – студент», «преподаватель – группа студентов», а также отдельный студент или группа, которым делегированы полномочия по принятию решения в области той или иной педагогической проблемы, которая должна касаться всех, кто участвует в ее разрешении. В то же время вовлеченность в процесс принятия решения многих, имеющих индивидуальные особенности и различия, ограничивает степень глубины и детальности проработки каждого решения. Поэтому при использовании партисипативного подхода важно наметить общие направления, являющиеся принципиальными для решения данной проблемы на стратегическом и тактическом уровнях.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения педагогической проблемы, которое является субъект-субъектным. В этой связи механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности студентов.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- влияние студентов на разрешение значимых педагогических проблем;
- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и будущим учителем;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- достижение консенсуса при решении проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- компетентность участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

В этой связи можно говорить о четырех основных парадигмах, имеющих важнейшее значение при подготовке будущих учителей: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контракции индивидуальной ответственности.

При партисипативном подходе к подготовке будущего учителя преподаватель должен исходить из того, что:

- каждый студент – уникальная личность, поэтому стандартные теоретико-методологические стратегии к его подготовке не срабатывают, а должны быть сформулированы применительно к конкретному человеку и данной ситуации;
- взаимодополнительность способностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивают полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей, склонностей будущих учителей при достижении общих целей образования;
- необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между студентами в учебной группе, незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;
- активное участие всех студентов в анализе педагогических проблем и их перспектив, планировании совместных действий, оценка (самооценка) полученных результатов образования.

Следуя логике британского специалиста в области кадрового менеджмента Д. Геста [11], мы полагаем, что партисипативный подход к подготовке будущего учителя должен обеспечить:

- организационную интеграцию: преподаватель принимает разработанную и хорошо скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя с обучаемыми;
- идентификацию базовых ценностных ориентаций будущих учителей, а также настойчивую, инициативную реализацию стоящих перед ними целей в образовании;
- функциональную сторону: варибельность функциональных задач, предполагающую отказ от традиционного управления учебно-познавательной деятельностью студентов и широкое использование гибких педагогических технологий образования;
- структурную сторону: адаптация будущих учителей к организационным инновациям, обеспечивающая гибкость их творческого мышления;
- высокое качество образования студентов, условий труда (рабочая обстановка), содержательность их педагогической деятельности, удовлетворенность учебной;
- переориентацию работы преподавателя на индивидуальную работу с обучаемыми, а, следовательно, с доминировавших коллективистских ценностей на индивидуалистические.

Указанные целевые установки можно рассматривать как конкретизацию императивов деятельности преподавателя и студента в условиях современного педагогического вуза. Действительно, практически в каждой из установок обнаруживаются импульсы не только социального, но и культурного, индивидуального и морального творчества.

При партисипативном подходе, все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия и сотрудничества; желания и интересы обучаемых должны согласовываться с интересами учебной группы путем договоренности; коммуникации открыты и насыщены; разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих проблем; преподаватель должен действовать как катализатор группового взаи-

модействия и сотрудничества; с наиболее злободневными и актуальными педагогическими проблемами необходимо справляться с помощью более напряженной дискуссии и выработки способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам процесса обучения студентов и целям, содействующим их образовательной деятельности; необходим переход от мышления категориями издержек к мышлению от «конечного результата».

Предпринятая попытка описать перспективы и возможности использования **партиципативного подхода** как теоретико-методологической стратегии подготовки будущего учителя позволяет сделать следующие выводы:

1. Сложность и многоуровневость современного образовательного процесса, в высшей педагогической школе, многофакторность его развития ставит на повестку дня проблему выработки адекватного теоретико-методологического инструментария, одним из которых может стать партиципативный подход.

2. В основу партиципативного подхода заложены следующие основополагающие **идеи**:

- принятие студентом ценности познавательной деятельности;
- организация личностного взаимодействия будущего учителя со средствами обучения;
- перевод управления образованием в самоуправление и саморегуляцию студентом учебно-познавательной деятельности;
- непосредственное участие будущего педагога в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью с преподавателем;
- осуществление взаимного контроля, взаимопомощи, проясненности общих ценностей и целей, определяющих поведение каждого обучаемого;
- коллективная ответственность будущих педагогов за результаты своей учебно-познавательной деятельности;
- совместное принятие и использование решений преподавателем и будущим специалистом;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах.

3. Партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия подготовки будущего учителя построен нами на понимании студента как свободной, целостной, творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей среди их множественной насыщенности и самоопределению в окружающем мире, привлечения обучаемого к принятию педагогических решений на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, а также неформальной и диалогической межличностной коммуникации, основанной на паритетных началах.

Литература

1. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 36 с.
2. Дункан Джек У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики: Пер. с англ. – М.: Дело, 1996; Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998;
3. Foster W. Paradigms and promises. New approaches to educational administration. Buffalo (N. Y.), 1986.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М., 1979. – С. 7–23.
5. Лафта Дж. К. Эффективность менеджмента организации: Учеб. пособие. – М.: Русская деловая литература, 1999. – С. 18–119.
6. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: Монография. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. – 101 с.
7. Орлова Т. В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – С. 76–80.
8. Синк Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение: Пер. с англ. /Общ. ред. В. И. Данилова – Данильяна. – М.: Прогресс, 1989. – С. 112.
9. Современный менеджмент: принципы и правила /Под ред. В. И. Данилова – Данильяна. – Н. Новгород: НКУП, 1992. – С. 5–29.

10. Управление персоналом: Учебник для вузов /Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. А. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – С. 11–105.

11. Locke E. A. The Ideals of Frederick W. Taylor: An Evaluation // Academy of Management Review, 1982. – № 7. – 35 p.

12. Human resource management: its implications for industrial relations and trade unions // New perspectives on human resource management. – L., 1989. – 75 p.

УДК 37.014
ББК Ч34(2Р)6К

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. Н. Хридина

В настоящее время науку часто упрекают за отсутствие должного уровня обобщений. Вместе с тем, для такого уровня обобщений необходима своя методология, которая также пока носит дискретный характер для разных наук, и это противоречие препятствует развитию как собственно методологии, так и ее производных – частных наук.

Несмелая попытка автора выйти на некоторое обобщенное представление об управлении образованием в современных условиях не должна показаться читателю авантюрной по причине многолетнего исследования данной проблемы и на уровне образовательного процесса, и на уровне образовательной системы (отдельного учреждения, системы учреждений одного уровня, непрерывной системы образования, системы образования территории, региона).

Определение системы образования, прежде всего как системы социальной, требует от исследователя компаративистского подхода к изучению ее свойств и признаков [1]. Сравнение системы образования с другими социальными системами, а также изучение зарубежных источников позволяет сделать вывод о том, что это не только метасистема, включающая в себя совокупность сложных по своей структуре элементов, но это объединение различных по типу и виду, структуре и составу, свойствам и признакам нерядоположенных систем, существенным признаком которого является проявление свойства эмерд-